

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

**“IR AO AGRUPAMENTO”: A COMUNICAÇÃO NUM AGRUPAMENTO
HORIZONTAL DE ESCOLAS**

Maria João da Rocha Santos Faria

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Administração Educacional

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

**“IR AO AGRUPAMENTO”: A COMUNICAÇÃO NUM AGRUPAMENTO
HORIZONTAL DE ESCOLAS**

Maria João da Rocha Santos Faria

Trabalho de Projecto Orientado pelo Professor Doutor Luís Miguel Carvalho

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Administração Educacional

2010

RESUMO

O presente relatório apresenta-se sobre a forma de “trabalho projecto”. Desenvolveu-se num Agrupamento Horizontal de Escolas da área Metropolitana de Lisboa, com base na seguinte questão inicial: “Como é que as escolas associadas comunicam entre si e o que comunicam”?

Numa organização a comunicação tende a adoptar a forma de rede: formal e informal. A comunicação formal ocorre dentro da estrutura formal adoptando normalmente a forma escrita. A comunicação informal: ocorre independentemente da estrutura formal e assume, essencialmente, a forma oral.

O nosso trabalho apoiou-se num modelo de investigação empírica recorrendo a uma metodologia mista, abarcando uma dimensão quantitativa e qualitativa e centrou-se em dois eixos de análise: comunicação formal e comunicação informal.

Os resultados evidenciam que no interior do Agrupamento predomina a comunicação formal, com fluxo descendente, com um carácter informativo e uma função instrumental.

As escolas associadas comunicam utilizando uma rede informal mas só o fazem para esclarecimentos pontuais, não havendo registo de comunicação formal entre elas.

No último capítulo são feitas algumas recomendações, que pretendem contribuir para a implementação de uma estratégia de comunicação efectiva entre as diferentes unidades educativas que constituem o Agrupamento.

Palavras-chave: comunicação organizacional, Agrupamento de escolas, organização escolar, gestão escolar

ABSTRACT

This report presents a "work project" developed in a “Agrupamento de Escolas” (grouped schools) of the Lisbon metropolitan area, based on the following initial question: "How do the grouped schools communicate with each other and what do they communicate?"

The study follows the idea that in organization communication tends to take the form of a network: formal and informal. Formal communication is usually written and it occurs inside the formal structure. Informal communication does not depend on the formal structure to occur and it is mainly oral.

Our study is based on an empirical research model that follows a mixed methodology, embracing quantitative and qualitative procedures, using documental analysis and interviews. The study focus an formal communication and informal communication.

The results show that, inside the grouped of schools, formal communication prevails. It has an informative nature and with an instrumental function, and it flows downwards. Grouped schools communicate by means of an informal network but only for occasional explanations and there is no record of formal communication among them.

The report includes some advice - build from the study – in order to help establishing an effective communication strategy within the grouped of schools.

Key words: organizational communication, school organization, school management

ÍNDICE GERAL

Introdução	7
Capítulo 1 – Contextualização e fundamentação do projecto	9
1.1. – Enquadramento histórico e legislativo da criação/constituição dos Agrupamentos de escolas	9
1.2. – Enquadramento histórico do Agrupamento de Escolas a estudar.....	18
1.3. – Da teoria da estrutura das organizações à análise da estrutura do Agrupamento	22
1.4. – Da teoria sobre a cultura das organizações escolares à análise das culturas no Agrupamento	26
1.5. Para um estudo da comunicação no Agrupamento	30
1.5.1. – Teorias de comunicação.....	30
1.5.2. – A comunicação numa organização	33
1.5.3. – Redes de comunicação	34
1.5.4. - Redes formais	35
1.5.5. – Redes informais	36
1.5.6.- Redes verticais	37
1.5.7. – Redes horizontais	39
1.6. - Síntese	40
Capítulo 2 – Metodologia	41
2.1. - Do propósito às questões/objectivos do estudo:	41
2.2 - Instrumentos e procedimentos	43
2.2.1. – Análise documental.....	43
2.2.2. – A entrevista semi-estruturada	46
Capítulo 3 – Apresentação de resultados	48
3.1. – Campo de estudo/contexto do Agrupamento.....	48

3.2. – Apresentação dos resultados da análise documental	48
3.3. – Discussão dos resultados obtidos na análise documental	63
3.4. - Síntese da análise documental	66
3.5. – Apresentação dos resultados das entrevistas	66
3.5.1. – A comunicação formal	67
3.5.2. – A comunicação informal	68
3.5.3. - Discussão e síntese de resultados das entrevistas	70
Capítulo 4 – Recomendações finais	73
Referências bibliográficas	78
Normativos consultados	81
Anexos (em suporte digital)	

ÍNDICE DE ANEXOS EM SUPORTE DIGITAL

Anexo 1 - Análise documental

Anexo 1.1. - Documentos recolhidos nas escolas

Anexo 1.2. - Categorização dos documentos

Anexo 1.3. - Tratamento global dos documentos

Anexo 1.4. – Tabelas com os resultados

Anexo 2 – Entrevistas

Anexo 2.1. - Guião da entrevista

Anexo 2.2. - Transcrição integral das entrevistas

Anexo 2.3. - Análise de conteúdo das entrevistas

Anexo 2.4. - Síntese interpretativa das entrevistas

INTRODUÇÃO

O presente “Trabalho Projecto” é o resultado de um estudo sobre a comunicação num Agrupamento Horizontal de Escolas.

Estudar a comunicação num Agrupamento com tal característica revestiu-se, para nós, de grande importância visto tratar-se de um conjunto de estabelecimentos de ensino idênticos, que à partida têm em comum interesses e preocupações semelhantes.

Um Agrupamento de Escolas é uma organização de utilidade e serviço público que possui um propósito bem definido: o de ensinar e formar pessoas, e para o qual requer um leque de elementos com competências diferentes, elementos constituintes da comunidade educativa. Como em qualquer outro tipo de organização, só faz sentido pensar num Agrupamento de Escolas como organização enquanto prevalecer uma liderança e uma “cultura comunicacional” que permita aos seus elementos colaborar, cooperar e coordenar-se, comunicando, de forma a atingir os objectivos comuns. (Sousa, 2006: 47).

No capítulo I deste relatório, apresentamos uma contextualização sobre a constituição dos Agrupamentos de Escolas, do Agrupamento estudado em particular; passando depois a uma fundamentação teórica das organizações escolares e da comunicação nas mesmas. Ensaíamos, ainda uma análise exploratória das características formais e culturais do Agrupamento em estudo.

No capítulo II apresentamos os objectivos, e uma resenha do estudo bem como os procedimentos metodológicos a que recorreremos para realizá-lo. Para a análise documental procedemos à categorização de todos os documentos constantes nos arquivos das diferentes escolas, com vista à recolha de informação sobre o domínio, fluxo, função formato e função de toda a comunicação formal ocorrida no período pré-estabelecido. Face aos resultados obtidos recorreremos á a entrevista semi-estruturada com o objectivo de obter a confirmação dos resultados obtidos na primeira fase do trabalho bem como a percepção dos coordenadores de cada estabelecimento quanto à comunicação formal e informal estabelecida no interior do Agrupamento.

No capítulo III fazemos a apresentação dos resultados obtidos através da análise documental e das entrevistas semi-estruturadas. Num primeiro momento começamos por apresentar os resultados obtidos em cada estabelecimento de ensino para posteriormente os agregar com vista a uma visão global do Agrupamento. Num segundo

momento procedemos à análise de conteúdo das entrevistas, das provas documentais e elaborámos uma síntese/conclusão.

No quarto, e último, capítulo do estudo, apresentamos algumas recomendações com vista a contribuir para a implementação de um sistema de comunicação eficaz no Agrupamento.

Capítulo 1 – Contextualização e fundamentação do projecto

Começamos este capítulo apresentando uma breve contextualização dos agrupamentos de escolas em Portugal, através de um percurso legislativo. Dentro deste contexto, abordamos também a constituição de um Agrupamento Horizontal de Escolas da área Metropolitana de Lisboa, com os seus constrangimentos e elementos facilitadores.

Posteriormente, procuramos aprofundar a caracterização deste Agrupamento específico tendo em consideração os contributos das teorias sobre a escola, por um lado atendendo à sua estrutura, por outro à sua cultura. Por fim concentramo-nos na teoria de referência para a construção do nosso trabalho – a comunicação nas organizações educativas.

1.1. Enquadramento histórico e legislativo da criação/constituição dos agrupamentos de escolas

No contexto do presente estudo, parece-nos pertinente uma abordagem histórica, ainda que breve, acerca da evolução histórica dos agrupamentos de escolas, centrada essencialmente nas políticas educativas que se foram desenvolvendo em Portugal, durante o regime democrático, mais concretamente a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em 14 de Outubro de 1986, após um longo período de debates, é publicada a Lei n.º 46/86 que aprova as bases para um novo quadro geral do sistema educativo em Portugal, sendo um dos seus objectivos:

“... descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas de acção educativa, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (LBSE, artigo 3.º, alínea g, p 3068).

A aprovação da Lei n.º 46/86, segundo João Barroso, (2003: 2), corresponde, no âmbito da nova política educativa, *“historicamente, e em simultâneo, ao fim de um ciclo e ao início de outro”*. Foi o desfecho de um período que se seguiu à revolução de Abril, que se caracteriza pela procura do Estado em recuperar o controlo do sistema educativo e pela necessidade de dar resposta aos novos desafios colocados pela integração de Portugal na então Comunidade Económica Europeia que se concretizou em 1986. Foi o

início de um novo ciclo, que culminou no final da década de 80 do século passado, caracterizado por um conjunto de reformas apresentadas como imprescindíveis à modernização da economia portuguesa.

Neste contexto reformista, a escola passa a ser entendida, pelos legisladores, como uma comunidade educativa com autonomia administrativa e pedagógica. No sentido de dar cumprimento a tal pressuposto, é publicado em 1989 o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, onde são aprovadas novas medidas de reforço da autonomia das escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, dando relevância à construção de um projecto educativo próprio, e com as seguintes características:

“ constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilidade dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere ” (Decreto-Lei 43/89).

Assim, o projecto educativo de escola assume particular relevância, pois é considerado como um instrumento de operacionalização da autonomia da escola e implicando competências em domínios como a gestão administrativa, financeira, curricular, programas e actividades de complemento curricular, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos educativos dos apoios, instalações, equipamentos e recursos humanos.

Numa análise mais alargada sobre o “novo” regime Lima (2004:13), recorda-nos:

“Em 1996 o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do novo regime de administração escolar, previsto no Decreto-Lei 172/91, apresentava ao Governo o seu relatório final (cf. 1997), no qual assumia uma posição muito crítica face ao “novo modelo”, destacando especialmente o “insuficiente grau de autonomia concedido à escola”, em contraste com a manutenção de uma administração “fortemente centralizada”. Recomendando a não generalização do modelo então avaliado, o Conselho propunha a definição de uma “carta de princípios” de carácter mais genérico, um “diploma quadro” que apenas definisse as coordenadas fundamentais da direcção e gestão das escolas”.

As Escola Básicas Integradas foram criadas pelo Despacho Conjunto n.19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março. Nogueira (2007:40) caracteriza esta tipologia da seguinte modo:

“... corresponde a uma escola que inclui os nove anos de escolaridade obrigatória e, sempre que possível, jardim-de-infância. Começaram a funcionar em 1990/1991 em termos de experiência pedagógica e, segundo o mesmo despacho, a EBI Deve ser “entendida como um centro de dinamização e recursos pedagógicos, ao serviço da comunidade escolar, de uma determinada área”.

No ano de 1991, é publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que cria as Áreas Escolares, que tem como objectivo promover declarado uma gestão articulada dos recursos, bem como amenizar o isolamento em que se inserem as Escolas Básicas do 1.º Ciclo, dando corpo a um novo modelo de direcção e gestão a este nível de ensino. A título experimental, as Áreas Escolares, agrupavam conjuntos de Jardins-de-Infância e escolas de 1.º Ciclo que funcionaram com estruturas de direcção, administração e gestão integradas. Este diploma concretiza, segundo os seus próprios termos o princípio da *“representatividade, democraticidade e integração da comunidade”* (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio).

Assim no Conselho de Área Escolar (no caso das escolas de 1.º Ciclo e/ou estabelecimentos de Educação Pré-escolar) e no Conselho de Escola (no caso das escolas com 2.º e 3.º Ciclos ou do Ensino Secundário), estão representados, através de acto eleitoral, os intervenientes da comunidade escolar, tendo estes órgãos colegiais as funções de direcção.

Este novo modelo, que não sobreviveu à fase de experimentação, foi experimentado num reduzido número de escolas no ano lectivo de 1992/93 e pode ser considerado como o “antecessor” dos agrupamentos (Seco, 2007: 10).

É já na segunda metade da década de 90, que os governos socialistas protagonizaram um discurso reformista como forma de *“construir o desenvolvimento e promover a socialmente esperada equidade”* (Barroso, 2003: 5). Surgem então medidas legislativas, nomeadamente a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária,

(Despacho n.º 147-B/ME/96), que antecederam o processo de reordenamento da rede escolar.

“O Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho, realçou a pertinência de uma política de integração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo, com vista à construção de “escolas” entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia. Este despacho concebeu a possibilidade legal de constituição de agrupamentos de escolas, tanto horizontais como verticais.” (Nogueira, 2007:38)

Na opinião de Ana Benavente (2001: 113), a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária teve como objectivos:

“melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos; integrar os três ciclos da escolaridade obrigatória, articulando-os com a educação pré-escolar e com a formação; criar condições para ligar a escola à vida activa e coordenar as políticas educativas numa determinada área geográfica e adequá-las à comunidade”.

Foi então vivido pelas escolas, um processo de agrupamentos de escolas numa determinada área ou zona geográfica, supostamente com projectos e objectivos em comum. Esta nova realidade foi-se alargando a outros territórios, enquanto se preparavam novas medidas estruturais relativas à autonomia e gestão das escolas, tendo em vista os agrupamentos das escolas básicas e da educação pré-escolar da mesma área geográfica. Esta nova organização escolar tornou-se possível com a publicação do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho. Assim, e apenas em regime experimental, surgiram alguns agrupamentos de escolas.

É no entanto com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, e com aplicação prática no ano lectivo seguinte, que se prevê e incentiva a constituição de agrupamentos de escolas, tendo em vista uma lógica de reordenamento da rede escolar do ensino básico, de forma a tornar possível um modelo integrado de nove anos de escolaridade, já contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

Na lógica de agrupamento de escolas, é de realçar a pertinência de uma política de integração das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos Jardins-de-Infância no sentido de reforçar a autonomia das escolas, através do poder que lhes é conferido no plano administrativo, pedagógico e financeiro da organização, inserido no âmbito do seu projecto educativo e em função das competências e meios que lhe estão consignados.

O Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio abre, então, a possibilidade de constituição de novas unidades organizacionais autónomas ou de agrupamentos de escolas, integrando estabelecimentos de educação e de ensino de um ou vários níveis. Assim, e de acordo com o n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, com a nova redacção dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, o agrupamento de escolas, apresenta-se como *“uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis, a partir de um projecto pedagógico comum”*, com vista à realização das finalidades seguintes:

- “a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa área geográfica;*
- b) Superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social;*
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram e o aproveitamento racional dos recursos;*
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;*
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso”.*

O mesmo texto legislativo estabelece um conjunto de princípios gerais acerca da constituição de Agrupamentos:

“1. A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos

educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa;

2. Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor;

3. O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas;

4. No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.”

Da análise dos normativos mencionados, podemos inferir que são várias as realizações que antecedem a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. É no entanto aquele Decreto-Lei que aprova o Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, dando então um verdadeiro incremento na constituição de agrupamento de escolas

Apesar de aquele normativo ter sido, sem dúvida, o grande impulsionador da constituição de agrupamentos, só no ano 2000, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto de 2000 e posteriormente do Despacho Conjunto n.º 13313/2003, de 8 de Julho de 2003, são regulamentadas as normas para a constituição dos agrupamentos de escolas. Prevêem-se dois tipos de agrupamentos: os horizontais, que incluem estabelecimentos de educação pré-escolar e de apenas um nível de ensino, e os verticais, que incluem estabelecimentos de educação pré-escolar e de mais de um nível de ensino. Independentemente do tipo de agrupamento, existe apenas um único órgão de gestão para todas as escolas associadas.

A constituição dos agrupamentos de escolas, como uma nova modalidade de gestão conjunta de redes de escolas do mesmo, ou de diferentes graus de ensino, que servem um mesmo território educativo, tinha em vista, na opinião de João Barroso (1999: 139)

“... racionalizar a carta escolar, (actualmente designada como carta educativa) promover a fluidez dos percursos escolares, combater a dispersão dos pequenos estabelecimentos de ensino e aproveitar economias de escalas na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros”

Formosinho (1998: 53) defendia que na constituição de agrupamentos deve ser privilegiada a modalidade de agrupamentos verticais em relação aos agrupamentos horizontais, precisamente por aquela modalidade funcionar como unidade organizacional que preconiza o modelo da Escola Básica Integrada, permite o aproveitamento dos recursos e estruturas existentes nos estabelecimentos de ensino do 2º. e 3º. Ciclos do Ensino Básico, e ainda, contorna a debilidade da Educação Pré-Escolar e do 1º. Ciclo do Ensino Básico.

Torna-se então possível encontrar soluções organizativas adequadas para as escolas de maiores dimensões bem como para as escolas mais pequenas e/ou isoladas. A unidade organizacional “*Escola*” foi sendo substituída pela unidade “*Agrupamento de Escolas*”.

Para dar resposta a esta nova realidade escolar, é publicado em 15 de Janeiro de 2003 o Decreto-Lei n.º 7. No seu preâmbulo podemos ler:

“(...) transferindo efectivamente competências relativamente aos conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino. Em termos complementares, o presente diploma regulamenta competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e ensino”:

Este diploma preconiza a criação do Conselho Municipal de Educação, a elaboração da Carta Educativa, com vista a reorganização da rede escolar, por parte dos municípios.

“A Carta Educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no

concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município.” (Decreto – Lei n.º 7 de 15 de Janeiro de 2003 Capitulo III, Artigo 10º.)

Estudos académicos revelaram que a constituição de agrupamentos tivera origem em diferentes organismos: Câmaras Municipais, Direcções Regionais de Educação, desconhecendo-se em alguns casos pontuais as motivações que estiveram na sua génese. No, entanto ao avaliarmos as mudanças ocorridas aquando da sua constituição constatamos que todos eles apresentam problemáticas de diversas naturezas. Assim:

“ (...) as expectativas iniciais (pelo menos por parte de alguns entrevistados), que iam no sentido de potenciar dinâmicas locais, não chegaram a concretizar-se, uma vez que, na prática, não se registaram mudanças (positivas) designadamente no que concerne a uma maior capacidade de decisão e de participação, em parte devido à forma como todo o processo decorreu – imposição política - , o que contribuiu para acentuar posições críticas e de alguma desconfiança” (Fernandes, 2003, cit. in Lima 2004:33).

“A escola resolvia logo o problema de dirigir pelo menos as verbas da Junta de Freguesia. Ela atribuía um X à escola e a escola geria conforme as necessidades. Através do Agrupamento é tudo mais... pronto... tenho de pedir tudo não é? (...) Tem de se dirigir primeiro ao Agrupamento (sic). Por exemplo, imaginamos que queremos comprar umas colas que de momento não há, tem de se aguardar, pedir ao Agrupamento e aguardar “Silva; 2004 cit in Lima (2004: 35).

“ (...) As mudanças introduzidas pela constituição do agrupamento de escolas vertical, designadamente personificada pela escola-sede, foram ferozmente invasoras das idiossincrasias do 1º. Ciclo (...). (Ferreira, 2004, cit in Lima 2004: 35).

Lício Lima (2004: 4) traça a seguinte tese acerca deste processo de reestruturação:

“Cada escola agrupada (...), passará a ser duplamente periférica: não já somente face às instâncias centrais e pericentrais, mas agora também relativas à escola-sede do agrupamento de que; formalmente, faz parte. (...) os

agrupamentos de escolas representam, de acordo com a política seguida e as opções tomadas, um novo escalão da administração central-desconcentrada, operando a partir da escola-sede, mais proximamente e imediata sobre as outras escolas.”

Seja como for, em 2005/2006, já após o ano lectivo de 2003/2004 durante o qual se deu por finalizado o processo de constituição de agrupamentos existiam 847 agrupamentos horizontais (ver tabela 1)

Tabela 1 – Agrupamento de Escolas
Síntese Nacional (Continente) – 2005/2006, (Seco, 2007: 16)

Agrupamentos	Horizontais Total	Verticais Total	Total
Homologados	97	750	847
Propostos	—	—	—
Total	97	750	847

Seco (2007: 17) dá-nos o seguinte “ponto da situação”:

“Os Jardins-de-Infância e as escolas básicas do 1º Ciclo foram objecto de agrupamentos na ordem dos 99,5%. Até essa data 86,3% das escolas básicas do 1º, 2º e 3º ciclo e as escolas básicas integradas encontram-se agrupadas. O processo de agrupamento vertical engloba já o ensino secundário(...), especialmente, no caso, as escolas básicas dos 2º e 3º ciclos com ensino secundário (85,9%), existindo apenas 1,6% das escolas secundárias com o 3º ciclo do ensino básico agrupadas e apenas 1 escola secundária objecto de agrupamento.

Em termos globais, das 11.625 escolas que integravam a rede, 11.142 encontram-se já agrupadas (95,8%). A única excepção, até à data antes referida, localiza-se nas escolas secundárias onde impera a situação definida como “escola singular” (98,6%) (Seco, 2007: 17).

Assim a reorganização da rede escolar do continente, prevista no Despacho n.º 13313/2003, levou à transição de uma administração escolar baseada em 12.663 escolas, “*subunidades de gestão*” para uma administração escolar baseada em 847 agrupamentos, “*unidades de gestão*”, referenciadas no lectivo de 2005/2006. (Lima, 2004: 28).

1.2. Enquadramento histórico do Agrupamento de Escolas em estudo

É no ano lectivo de 1998/99, e sob proposta da Direcção Regional de Educação de Lisboa e de acordo com Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, ponto 1, artigo 6º (“*Os estabelecimento de educação pré-escolar e do 1º. Ciclo do ensino básico que, pela sua dimensão, justifiquem a existência de órgãos próprios de direcção, administração e gestão podem não ser integrados em áreas escolares, sendo designados por escolas*”) que na E.B.1 S, com cerca de 460 alunos, distribuídos por 20 turmas, é implementado o novo modelo de administração e gestão escolar, mantendo-se como unidade autónoma não agrupada nos 4 anos subsequentes.

Iniciou-se assim, o processo de transmissão de competências da Delegação Escolar para a escola, passando a ser da responsabilidade da Comissão Instaladora da Escola assegurar a eleição para a primeira Assembleia de Escola, a constituição do Conselho Administrativo, do Conselho Pedagógico, do Conselho de Docentes, a elaboração dos respectivos Regimentos Internos, assim como a elaboração do primeiro Regulamento Interno.

É na sequência deste novo modelo de autonomia e gestão que a comunidade educativa é chamada a participar de forma mais activa na vida da escola, que, por sua vez, se vai paulatinamente adaptando a esta nova realidade passando agora a ser responsável pela sua própria gestão administrativa e financeira, a gestão dos espaços, do pessoal docente e não docente e ainda a exercer a autonomia que lhe é conferida.

No ano lectivo de 1999/00 é concluída a instalação da secretaria da escola, aquando da colocação de uma chefe administrativa e de uma tesoureira.

Decorrente da sua autonomia a escola concorreu e passou a integrar a Rede Nacional de Bibliotecas Escolares criando, em simultâneo, uma sala destinada a proporcionar à comunidade escolar o acesso às Tecnologias de e Informação e Comunicação (TIC), encetando assim uma caminhada que lhe permitiu tornar-se o “*centro do processo educativo*” e encontrar as estruturas internas mais adequadas à construção de um

projecto educativo próprio, com vista a proporcionar aos alunos uma melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens.

O processo não deixou, porém de ocorrer sem algumas tensões. Um dos constrangimentos sentidos por alguns docentes ficou a dever-se ao facto dos donativos feitos pelos pais e/ou encarregados de educação deixarem de ser entregues aos titulares de turma, para passarem a ser realizados directamente nos serviços administrativos da escola, passando a aquisição de material didáctico e/ou pedagógico a ser feita através de requisição submetida à aprovação do Conselho Administrativo, obrigando-os, assim, a uma previsão mais atempada das suas actividades.

A constituição do Conselho de Docentes, onde têm lugar todos os docentes, foi outro ponto gerador de alguma tensão, uma vez que no anterior Conselho Escolar apenas tinham lugar os professores titulares de turma.

A “Hora da Biblioteca” e das “TIC” foi outra inovação que demorou o seu tempo a ser aceite por alguns docentes, pois à data estas actividades não eram consideradas, por alguns, relevantes para o currículo da sua turma.

A Direcção de Escola, enquanto órgão colegial, obrigou a outra adaptação, determinando o fim das tomadas de decisão unilaterais por parte dos antigos directores de escola. O exercício da autonomia administrativa, financeira e pedagógica foi de facto a maior dificuldade sentida, uma vez que anteriormente todas as decisões eram tomadas ou pela Delegação Escolar ou pela Direcção Regional de Educação de Lisboa.

Para este estudo, é ainda importante considerar a importância da intervenção da Câmara Municipal que, no sentido de dar resposta à nova reorganização da rede escolar, elaborou a sua Carta Educativa que prevê os seguintes objectivos:

“1 - A carta educativa visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva que ao mesmo nível se manifestar.

2 - A carta educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos

estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respectivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projectos educativos das escolas.

3 - A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.

4 - A carta educativa deve incluir uma análise prospectiva, fixando objectivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazo.

5 - A carta educativa deve garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município.”

Na mesma Carta Educativa do, podemos ler:

*“Pretende-se a **criação de vinte e seis territórios educativos** que criem condições para uma melhor rentabilização dos recursos físicos de melhor qualidade, favorecendo a melhoria das condições de ensino, facilitando a socialização das crianças e a sua inserção nos diferentes níveis do processo educativo, tornando-se assim um factor de dissuasão do abandono escolar. Contribuirá, ainda, para reforçar a integração dos professores dos diferentes graus de ensino e destes com a comunidade. (...) Coincidir sempre que possível, com os limites administrativos das freguesias. No entanto, alguns territórios educativos são constituídos por parte de uma freguesia ou de várias freguesias, de acordo com a população a escolarizar, sendo delimitados pela rede viária, linhas hidrográficas e rede ferroviária.”* (Carta Educativa, 2005: 10, 11)

É no decurso do ano lectivo de 2003-04, e na presença deste novo quadro organizativo, que as escolas básicas de 1º. Ciclo, A e B, são convidadas pela Direcção Regional de Educação de Lisboa a integrar um Agrupamento Vertical Cidade, proposta esta que foi recusada por ambas as escolas. Face a esta posição assumida pelas escolas e ainda no mesmo ano lectivo, por proposta do Município, as escolas referenciadas são agrupadas à E.B. 1 S dando assim origem a uma nova unidade organizativa, o Agrupamento Horizontal em estudo. O acto eleitoral, para a eleição do novo Conselho Executivo, assim como para a Assembleia de Escola decorreram no mês de Maio de 2004.

Por imperativo desta reorganização escolar, este órgão foi convertido em Comissão Instaladora do Agrupamento de Escolas e a Assembleia de Escola, em Assembleia de Agrupamento, passando a integrar de imediato elementos representativos de todas escolas.

A Comissão Instaladora de Agrupamento, passou a integrar mais um elemento designado pelas duas escolas aderentes. Os directores de escolas, passam a ser designados por coordenadores de estabelecimento, mantendo-se em funções até final do mandato para o qual tinham sido eleitos

No final do ano lectivo de 2003-04, o Agrupamento de Escolas sofre nova alteração. Assim a ele vêm juntar-se a E.B1/J.I. C, de outra freguesia, e a E.B1/J.I. D, também ela pertencente a uma outra freguesia diferente. A integração destes dois estabelecimentos de educação e ensino, fica a dever-se à proximidade geográfica da escola sede – E.B. 1 S, mas viola uma das regras fundamentais dos princípios da Carta Educativa, uma vez que se encontram separados por uma via estruturante.

Como se pode perceber a “institucionalização” dos agrupamentos vem colocar novos desafios aos gestores escolares, uma vez que passam a gerir várias escolas e jardins-de-infância.

Nogueira (2007: 50) resume-as assim:

*“Ao nível da gestão das escolas, no jardim-de-infância e 1º. Ciclo existia um director de escola e um delegado escolar que era responsável pela coordenação de uma determinada área geográfica (...), mas também a nível da estrutura das organizações escolares “(...) sobretudo para o 1º. Ciclo e jardim-de-infância, na medida em que passaram a existir **quatro órgãos de gestão de topo** (assembleia escola, conselho executivo, conselho pedagógico e conselho administrativo) e várias estruturas de gestão intermédia, que geram uma complexidade de relações organizacionais que, por sua vez, exigem o desempenho de diversos estatutos e papéis a que os actores educativos não estavam habituados.”*

1.3. Da teoria da estrutura das organizações à análise da estrutura do Agrupamento

Estudos efectuados sobre as organizações escolares referem-se a três formas organizativas: mecânica, orgânica e burocrata. No primeiro caso, as organizações apresentam-se com um conjunto de tarefas especializadas, elevada formalização nas regras e procedimentos e ainda elevada centralização nas tomadas de decisão e controlo de trabalho. No segundo caso, as organizações apresentam-se com um baixo grau de complexidade; os seus membros recebem orientações generalistas, a formalização é baixa, há uma grande abertura para os seus membros agirem, possibilitando às hierarquias inferiores poder de decisão. As burocráticas apresentam-se como um misto das duas anteriores, possibilitando decisões a nível intermédio, mas de acordo com regras e procedimentos previamente estabelecidas (Costa, Mendes & Ventura, 2000)

O funcionamento de uma organização resulta do compromisso a nível das estruturas formais com as interacções que se produzem no seu interior entre os seus diferentes grupos, mesmo que os seus interesses sejam diferenciados, sendo as escolas caracterizadas por uma mistura de padrões de desempenho, quer estes sejam competitivos ou conflituais os quais devemos ter em linha de conta, quando analisamos o comportamento do administrador escolar.

A estrutura tem por base uma determinada ordem hierárquica baseada na distribuição de autoridade e numa determinada divisão funcional, e é o instrumento de que a organização se serve para levar a cabo a sua actividade e atingir os objectivos que se propõe. Ela reflecte a maneira como se divide o trabalho em distintas parcelas de actuação e que mecanismos se estabelecem para coordená-las.

É com base nestes princípios que a escola deve de ser encarada como uma comunidade educativa, que permita mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum, podendo a sua a estrutura organizacional ser entendida em três níveis:

- O institucional – órgãos de administração e gestão;
- O intermédio (coordenação) - conselhos de turma, direcção de turma, conselho de docentes, departamentos curriculares, coordenadores de estabelecimento;
- O técnico/operacional – sala de aula, professores e alunos (Costa, Mendes, & Ventura: 2000).

A estrutura formal do Agrupamento em estudo

Um Agrupamento de Escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituído por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino não superior, a partir de um projecto pedagógico comum.

Na génese da criação do Agrupamento em estudo, temos a considerar duas situações diferenciadas: Já a EB1 S, actual escola sede do Agrupamento, desde 1998 que funcionava segundo o modelo de autonomia e gestão estabelecido no Decreto-Lei n.º 155/A de 1998, de 4 de Maio de 1998. As EB1 A e B, e as EB1/JI C, EB1/JI de D, eram administradas pelos respectivos directores de escola, a quem competia, entre outras:

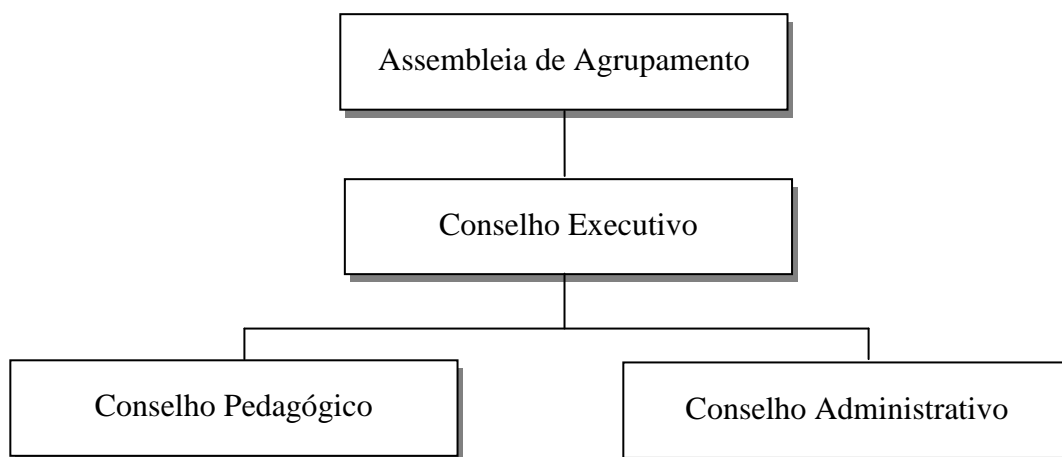
“representar a escola, presidir às reuniões do Conselho Escolar, (...), decidir em todos os assuntos para os quais tinham delegação¹ do Conselho Escolar (...), executar as deliberações do Conselho Escolar ou em caso de emergência em que não seja possível reunir este órgão, assinar o expediente e documentos de contabilidade, (...) colaborar com a Delegação Escolar em tudo o que lhe for solicitado, (...), atender encarregados de educação, organizar o serviço de matriculas, autorizar transferências (...)” (Despacho n.º 40/75 de 8 de Novembro de 1975.)

Pelo atrás exposto, podemos inferir que o Director de Escola era um órgão meramente executivo, enquanto o Conselho Escolar, do qual faziam parte todos os docentes da escola, se apresentava como um órgão deliberativo que tinha como atribuições:

“Eleger o director da escola e o seu substituto, elaborar o Plano Pedagógico e o Regulamento da Escola, decidir, dentro dos limites da lei e dos planos de orientação superiormente definidos pelos serviços competentes, sobre todas as questões que interessem à vida escolar, propor às entidades competentes soluções sobre assuntos para os quais não tenha competência legal, tanto no aspecto pedagógico como no administrativo, estabelecer os critérios gerais e a metodologia a utilizar na avaliação dos alunos, gerir as verbas atribuídas pelo Ministério da Educação ou pelas autarquias locais, constituição de turmas e atribuição de horários aos docentes (...) (Despacho nº40/75).

¹ O normativo é omissivo quanto às competências a delegar no Director pelo Conselho Escolar, e tal compreende-se por aquela era uma decisão de cada Conselho Escolar *per si*.

A constituição dos agrupamentos veio alterar a organização das escolas e consequentemente criar uma nova estrutura formal e de administração. Instituir um novo conceito de organização. Este novo conceito provocou, necessariamente, uma alteração na estrutura da Escola, que pode ser representada da seguinte forma:



A Assembleia de Agrupamento, é um órgão deliberativo a quem compete definir as linhas orientadoras da actividade do Agrupamento, onde estão representados os elementos da comunidade educativa – pais, encarregados de educação, pessoal docente e não docente e representantes da autarquia, podendo ainda ter lugar neste órgão representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo do Agrupamento.

O Conselho Executivo é um órgão de administração e gestão a quem compete elaborar o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e, o Plano Anual de Actividades, o relatório de actividades e ainda as propostas de celebração de contratos de autonomia.

O Conselho Pedagógico é um órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento. A sua composição deve salvaguardar a participação das associações de pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo e dos projectos de desenvolvimento educativo.

O Conselho Administrativo é um órgão deliberativo na área administrativo-financeira do Agrupamento. É composto pelo presidente do Conselho Executivo, pelo chefe dos serviços administrativos e ainda um vice-presidente do Conselho Executivo.

Aos ex-directores das escolas, agora denominados coordenadores de estabelecimento, compete:

“a) Coordenar as actividades educativas, em articulação com O Conselho Executivo; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas” (Decreto-Lei n.º 115-A de 4 de Maio de 1998).

Emergem desta nova estrutura organizativa percepções dos professores acerca da existência de maiores constrangimentos a nível administrativo e financeiro para as escolas associadas. O simples acto de enviar um documento a uma entidade tornou-se algo de complexo uma vez que tem que ser “aprovado” pelo Conselho Executivo. A aquisição de um selo carece de parecer favorável do Conselho Administrativo. A análise de relatório médico sobre um qualquer aluno, é da competência do Conselho Pedagógico e não apenas do professor titular de turma.

A unidade escola, apresentava-se como uma organização com uma estrutura simples com apenas dois órgãos, o Directo de Escola e o Conselho Escolar, pouco hierarquizada e com baixa formalidade. Uma simples conversa informal com o Director de Escola era o suficiente para que fosse possível, ou não, avançar com um novo projecto.

A nova organização - Agrupamento - com a elaboração dos seus regulamentos e regimentos internos de cada órgão, constitui-se como uma unidade burocrática, uma máquina administrativa a dirigir “de cima para baixo”. O Conselho Executivo é agora o grande produtor de “normativos”, que apenas favorece uma dinâmica territorial, que obriga cada escola associada a solicitar autorizações e a fornecer informações sobre cada actividade a dinamizar.

Esta uniformidade de práticas que se aplica a todas as escolas sem excepção e que vai desde a adopção dos mesmos manuais, dos mesmos projectos, das mesmas actividades e até das mesmas planificações, não tem tido em conta as diferenças locais e as circunstanciais. Existe uma forma única de resolver as diferentes situações. Esta é uma percepção instalada nas escolas administrativamente agrupadas.

Esta redefinição da estrutura escolar, veio tornar pertinente uma nova abordagem à comunicação entre/nas escolas. Na realidade ao encararmos a comunicação como sendo um dos pilares que sustentam a coesão de um Agrupamento torna-se necessário manter as interligações entre os elementos estruturantes da organização. E tal assume um carácter de permanência quando se quer que exista um clima e uma cultura de equidade e de justiça de forma a favorecer a igualdade de oportunidades de sucesso escolar e educativo e a comunhão de projectos. Esta dimensão de partilha de significados e de rotinas conduz-nos ao conceito de cultura.

1.4. Da teoria sobre a cultura das organizações escolares à análise das culturas no Agrupamento

O conceito de cultura organizacional foi transportado para a área da educação na década de 70 facto que veio estimular de acordo com Nóvoa (1992: 26) um olhar:

“mais plural e dinâmico, obrigando a recorrer aos factores políticos e ideológicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais; estimulou também a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, a uma racionalidade político-cultural”.

Sugerimos a definição proposta por Burnet (1988)

“As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham”.

A cultura de escola é constituída pelo conjunto das estórias, ritos, fantasmas, desejos, ideologias, objectivos, significados, crenças, valores e esquemas de interpretação partilhados pelos membros de um determinado estabelecimento de ensino, os quais lhes proporcionam modelos de reflexão, comportamento e acção que respeitem os valores da organização em si própria. Todo o estabelecimento de ensino desenvolve uma identidade diferenciada, original e única, que condiciona as acções dos actores. Se não é possível o acordo teórico sobre o conceito de cultura, se a ambivalência dos símbolos dificulta a interpretação, se a utilização exclusiva da cultura no estudo da organização pode ser mutiladora de outras facetas organizacionais, se o estudo incorrecto ou superficial pode conduzir a equívocos científicos, se a abordagem cultural pode correr o risco de isolar a organização do contexto sociocultural mais vasto em que se insere,

também não é menos verdade que se trata de uma nova contribuição conceptual cujo *focus* assenta em novos terrenos científicos: a relação cultura/organização (Gonzalez, 2003: 172, 173).

Assim, a cultura constitui uma variável organizativa, que convenientemente gerida, desempenha um papel chave na motivação dos seus membros. Daí, também, que as escolas não funcionem todas do mesmo modo. Algumas escolas sustentam toda a sua estratégia de actuação numa concepção partilhada do que se pretende da organização, enquanto em outras, os objectivos e finalidades são formalmente estabelecidos mas não têm o alcance desejável. Também as há em que a comunicação flui em todos os sentidos, sem sofrer deturpações, o que permite a todos os seus membros terem acesso à informação sobre a vida da escola em contraponto com outras organizações onde a comunicação tende para o secretismo. Existem também aquelas onde a decisão sobre questões importantes da vida da escola está centrada na autoridade formal e outras que apresentam uma mistura entre o individualismo e o trabalho colaborativo entre os professores. Nas escolas com culturas individualistas a prática de ensinar nunca é debatida entre os colegas, prevalecendo o individualismo profissional e a rotina. Nas escolas onde se desenvolve uma cultura de colaboração predominam as normas de trabalho conjunto, de reflexão sobre a prática lectiva, factores geradores de oportunidades de aprendizagem e de partilha. Por oposição, encontramos escolas em que as decisões importantes sobre as questões da vida da organização são centradas em posições de autoridade (Seco, 2007: 32, 33, 34).

Poderíamos fazer outras abordagens a outros tipos de cultura das organizações escolares. No entanto tal não nos parece pertinente no âmbito deste trabalho, acrescido do facto do mesmo se reportar a um agrupamento horizontal de escolas de 1º. Ciclo, onde as culturas aí existentes podem enquadrar-se como a seguir veremos, nos critérios já enunciados.

As culturas das escolas que constituem o Agrupamento em estudo

No contexto do presente estudo, considerámos pertinente uma pequena abordagem exploratória e baseada na nossa percepção, partilhada através da comparação com outros docentes, à cultura, nas dimensões relativas ao trabalho colaborativo e à comunicação que se desenvolvia em cada escola associada antes da constituição do Agrupamento.

Assim, na EB1 A e na EB1/JI D, enquanto escolas não agrupadas, o trabalho colaborativo era a prática dominante e a comunicação fluía sem perder o seu conteúdo. Em nosso entender, o facto de as escolas funcionarem com um único horário, o normal, surge como um elemento facilitador desta prática. Todos os docentes estavam ao mesmo tempo na escola. Todas as decisões relevantes eram tomadas em conjunto, em sede de Conselho Escolar, havendo uma co-responsabilização em relação às mesmas. Já na EB1 B, predominava uma cultura que poderemos classificar de individualista, que, em nosso entender, ficava a dever-se ao facto de existirem apenas cinco turmas, uma de cada ano de escolaridade e uma outra mista, e onde o horário de funcionamento (o duplo), não era propiciador à partilha de experiências e permuta de materiais. Os docentes apenas se juntavam uma vez por mês nas reuniões de Conselho Escolar, onde eram tomadas as decisões de carácter pedagógico, pois as questões de ordem administrativa eram tomadas unilateralmente pela directora de escola. Por sua vez, na escola C, predominava uma cultura de individualismo a par da unilateralidade dos processos de decisão em matéria administrativa e uma cultura de partilha a nível das práticas pedagógicas e partilha de materiais entre os docentes, independentemente dos diferentes horários existentes na organização. Esta prática também era comum entre a EB1 e o JI. Na EB1 S, desenvolvia-se uma cultura onde a comunicação era transversal, fluía em todas as direcções sem que houvesse distorção da informação. Esta organização já se encontrava abrangida pelo modelo de administração e gestão contemplado no Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio de 1998, pelo que as questões formais eram tomadas pelos órgãos competentes. Devido ao elevado número de alunos, o horário de funcionamento era duplo o que permitia a coexistência de duas subculturas. Uma correspondente ao horário da manhã, de carácter mais individualista, onde o trabalho colaborativo era praticamente inexistente e o horário da tarde, onde a partilha era frequente, no que respeita às experiências e aos materiais.

Estávamos assim, perante culturas escolares diferenciadas, não só no que concerne às relações entre os seus profissionais, mas também no modo de abordar as tarefas e decisões da organização.

Com a constituição do Agrupamento em estudo não se conseguiu alterar, de modo significativo, as dinâmicas que se produziam em cada estabelecimento de educação e ensino. No presente assistimos, em todos, à existência de uma cultura onde os aspectos

formais, individuais e colaborativos convivem lado a lado e estão dependentes das relações pessoais e de amizade que entretanto se estabeleceram.

As decisões formais são agora tomadas pelos órgãos competentes: Assembleia Geral, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Coordenador de Estabelecimento.

Na EB1 S predomina entre os docentes uma cultura de partilha e colaboração, facto muito mais vincado no horário duplo da tarde. O que um tem, todos têm, o que um sabe todos sabem. A partilha de conhecimentos, experiências, materiais é uma constante.

Nos restantes estabelecimentos, assiste-se a uma cultura individualista, onde cada docente centra a atenção na sua turma, nos seus alunos, e a relação com os colegas é escassa.

Na EB1 A, o facto de nela funcionarem várias actividades de enriquecimento curricular e uma unidade de multi-deficiência, levou a que os docentes assumissem novos papéis para além dos que já exerciam (responsáveis pelas actividades de enriquecimento curricular, coordenar os programas e actividades com os professores de ensino especial) ficando, deste modo, com menor disponibilidade para o exercício do trabalho colaborativo.

A formação do Agrupamento com a constituição de novos órgãos (Conselho Pedagógico, Conselho de Docentes e Conselho de Ano), a alteração do quadro legislativo (componente individual de trabalho a desenvolver obrigatoriamente na escola, coordenar as actividades de enriquecimento curricular) veio exigir aos docentes mais tempo na escola.

Assim, no presente, continuamos a ser confrontados com um quadro onde persistem diferentes culturas, de onde tenta emergir, ainda que de forma ténue, uma única cultura de Agrupamento.

Tal diversidade leva-nos a constatar que a existência de diferentes culturas ou subculturas provoca condicionalismos ao desenvolvimento da comunicação entre os diferentes estabelecimentos de educação e ensino e entre os seus actores, não permitindo que a mesma flua de forma contínua e eficaz.

Entendemos assim, que a vida ou sucesso de um Agrupamento de escolas, depende, em muito, da comunicação.

A comunicação é o substrato em que se desenvolvem as relações e interacções entre os elementos que formam a comunidade, sejam elas individuais ou colectivas, que assegura a concretização dos objectivos propostos na sua constituição. A comunicação, funciona como o “*aparelho circulatório*” (Rego, 1999) da vida organizacional.

1.5. Para um estudo da comunicação no Agrupamento

1.5.1. Teorias de comunicação

A história do Homem parece desenvolver-se com base numa necessidade de comunicar.

Etimologicamente o termo *comunicação*, do latim *communicatio*, que deriva da palavra *commune*, significa participar, pôr em comum ou acção comum, ou seja, actividade realizada conjuntamente, em comunidade. Comunicar significa, assim, “*tornar comum, transmitir, estabelecer comunicação, estar em relação com alguém, participar da comunidade através da troca de informações*” (Houaiss & Villar, 2002). Este conceito de comunicação respeita o facto de as pessoas poderem entender-se umas com as outras, em favor da realização de algo em comum e rompendo o isolamento, unindo os que se encontram isolados.

O conceito de comunicação é frequentemente invocado em campos de tal modo diversos que corre o risco de se tornar o “protótipo do conceito vago”. Poderá ser analisado à luz de várias perspectivas como, por exemplo, a perspectiva biológica, histórica, sociológica, psicológica, pedagógica e antropológica (Lagarto, 2004).

Para Wolf (2001), biologicamente, o conceito de comunicação tem a ver com a sobrevivência e com a perpetuação da espécie humana. Enquanto algumas espécies têm a necessidade de comunicar apenas para se reproduzirem, a espécie humana procura comunicar intensamente com outros porque necessita de participar activamente da sua própria evolução biológica. Segundo o mesmo autor, neste conceito, a comunicação está relacionada com a actividade sensorial e nervosa do ser humano, materializando-se na recolha de informações pela actividade sensorial, seja do ambiente em que vive, seja do próprio corpo, a armazenagem, a disposição da informação, a circulação da mesma para os centros de acção e a preparação de instruções que resultam no envio de mensagens.

Segundo o conceito antropológico, e seguindo Wolf (2001), a comunicação é como um veículo de transmissão de cultura, ou como formador da bagagem cultural de cada indivíduo da sociedade, isto é, através da troca de mensagens, utilização da

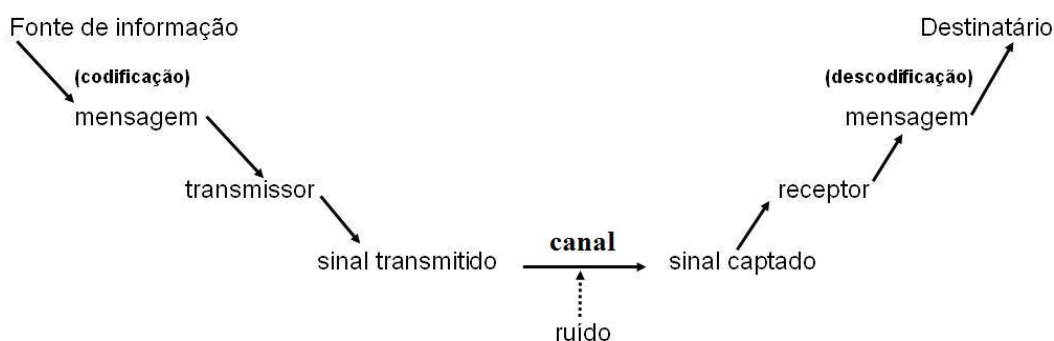
comunicação, os indivíduos vão transmitindo os seus saberes, o seu modo de vida. Sem o desenvolvimento da comunicação não se poderia estudar o Homem nas suas origens.

Para tornar compreensível o acto de comunicar, os teóricos têm desenvolvido ao longo dos tempos vários modelos (ou paradigmas) dos processos comunicacionais. São variados os modelos existentes sobre o processo de comunicação, muitos deles dizendo respeito a realidades diferentes: comunicação interpessoal, comunicação em grupo, comunicação organizacional, etc. Existem, porém, alguns modelos, que passamos a expor, sobre os quais a maioria dos investigadores da área comunicacional se referem pois, de algum modo, definiram grande parte dos componentes dos modelos posteriores.

Em 1948, Harold Lasswell propôs um novo modelo do processo de comunicação que ficou conhecido como modelo, ou paradigma, dos 5W, dado que, na língua inglesa, as questões que definiam um processo de comunicação de massas se iniciavam pela letra “W”. São elas: *Who* (quem? - emissor) | *What* (diz o quê? - mensagem) | *Where* (em que canal? – meio) | *Whom* (a quem? – receptor) | *Why* (porquê? – com que efeitos) (Seco, 2007: 37).

O modelo dos 5W, embora seja útil para descrever qualquer acto comunicativo, marcou de forma clara todos os estudos relacionados com a comunicação de massas. Desde que se respondesse a estas cinco questões considerava-se que o processo comunicacional estava completo.

Já em 1949, foi apresentado o modelo de Shannon e Weaver. Tratava-se de um modelo inspirado no estudo da comunicação cibernética, capaz de ser aplicado ao estudo de outras formas de comunicação, podendo ser descrito da seguinte forma.



A comunicação é apresentada como uma transferência de uma mensagem a partir de uma fonte que passa a informação a um transmissor, que a coloca num canal (mais ou menos sujeito a ruído), que a leva a um receptor, que a passa a um destinatário. É um modelo linear de comunicação, simples, mas extraordinariamente eficiente na detecção e resolução dos problemas técnicos da comunicação. Contudo, Shannon e Weaver reivindicam que o seu modelo não se limita aos problemas técnicos da comunicação, mas também se aplica aos problemas semânticos e pragmáticos da comunicação. Efectivamente, distinguem três níveis no processo comunicativo: o nível técnico, relativo ao rigor da transmissão dos sinais; o nível semântico, relativo à precisão com que os signos transmitidos convêm ao significado desejado; e o nível da eficácia, relativo à eficácia com que o significado da mensagem afecta da maneira desejada a conduta do destinatário.

Em 1954, Wilbur Schramm apresentou o primeiro modelo circular de comunicação, que introduz, pela primeira vez, o conceito de *feedback*.

Descodificador/Intérprete/Codificador – Mensagem – Descodificador/Intérprete/Codificador



Este modelo propõe que cada emissor pode também funcionar como receptor num mesmo acto comunicativo (devido ao mecanismo de *feedback*). Cada emissor/receptor tem a habilidade de descodificar e interpretar mensagens recebidas e de codificar mensagens a emitir. Embora não seja visível no esquema apresentado quando se emite uma mensagem, na realidade emitem-se várias mensagens.

Os estudos de Shannon e Lasswel acabaram por ser utilizados pela maioria dos estudos posteriores, a ponto de se poder dizer que eles “legitimam um paradigma”, o chamado “*paradigma clássico*”.

A partir destes conceitos e modelos outros se foram sucedendo de acordo com as teorias desenvolvidas em dadas épocas, até aos nossos dias em que o termo comunicação surge como como um processo cujas relações podem acontecer com a mediação de seres biológicos, organizações sociais ou máquinas, sendo eventualmente condicionada pelas variáveis espaço e tempo.

São muitas as teorias desenvolvidas sobre modelos de comunicação. Umas apontam para uma perspectiva mecanicista e centram-se na informação, nos aspectos técnicos. Outras apontam para os factores e condições psicológicas que afectam os actores. Outras há ainda que, fixando-se no contexto histórico e na realidade sociocultural, mediatizam toda a interacção e interpretação, embora no seu conjunto se revelem como um fenómeno de grande complexidade.

Nas páginas seguintes abordaremos a comunicação no quadro dos estudos sobre as organizações.

1.5.2. Comunicação numa organização

Um Agrupamento de escolas é uma organização cuja finalidade é a de prestar serviço público, com um propósito bem definido: o de ensinar e formar pessoas e para o qual requer um conjunto de actores com competências diferentes e elementos constituintes da comunidade educativa. Como em qualquer outro tipo de organização, só faz sentido pensar num Agrupamento de escolas como organização enquanto prevalecer uma “cultura comunicacional” que permita aos seus elementos colaborar, cooperar e coordenar-se, comunicando, de forma a atingir os objectivos do Agrupamento.

Qualquer organização tem necessidade de promover uma cultura comunicacional que facilite a comunicação no seio da mesma (comunicação interna) e desta para o exterior e do exterior para a organização (comunicação externa). Todavia, existem culturas abertas à informalidade, outras que valorizam a estruturação e o formalismo. A comunicação formal e informal podem completar-se mutuamente, ou seja, normalmente a comunicação formal é utilizada para se oficializar algo que já foi comunicado através da comunicação informal (Seco, 2007).

Nos agrupamentos de escolas a comunicação atendendo aos seus conteúdos é basicamente de três tipos: administrativa, pedagógica e de gestão/coordenação.

A comunicação é um processo fundamental no funcionamento das organizações escolares. Não podemos atribuir ao processo de comunicação todos os fracassos da escola, mas o bom funcionamento da escola depende dos meios e processos de comunicação apropriados, para que se possam tomar decisões acertadas, planificar, traçar metas, coordenar tarefas, avaliar, trocar informações com as famílias e outras organizações, enfim comprometer todas as partes (Gonzalez, 2003: 107).

A comunicação numa organização não difere da que se verifica na comunicação humana, mas a comunicação organizativa pode diferenciar-se a três níveis: produção, regulação e controlo; mudança e melhora; socialização e convivência. No que concerne ao primeiro item a comunicação orienta-se para a realização de tarefas, controlo dos recursos e sua consequente rentabilização, para manter uma dinâmica organizativa e assegurar uma certa efectividade. No segundo aspecto, a comunicação organizativa está relacionada especialmente com a introdução de algum tipo de melhoria na escola. A mudança pode responder a mandatos externos ou pressões do meio ambiente a serem cumpridas. No aspecto da socialização e convivência, a comunicação orienta-se para gerar e manter um clima socioafectivo desejável e consolidar a permanência de certos valores e normas (Gonzalez, 2003: 108).

1.5.3. Redes de comunicação

Para a análise das redes de comunicação, iremos centrar-nos essencialmente nos textos de Gonzales (2003) porque, em nosso entender, são os que mais se aproximam com do estudo por nós escolhido.

Numa organização, a comunicação tende a adoptar a forma de rede, que pelo facto de não ter forma física, tornam-se difíceis de identificar. No entanto, estas redes de comunicação tornam-se “visíveis”, quando observamos que os diversos actores seguem um determinado padrão de comportamentos para comunicarem entre si.

Deste modo as redes de comunicação assumem uma natureza ideológica e comportamental, pois seguem determinados significados sociais e comportamentos dinâmicos. Assim, podemos afirmar que uma rede assenta num conjunto de normas que têm de ser do conhecimento dos membros da organização com vista à regularização ou a normalização de uma instituição (Gonzalez, 2003: 114).

Integrar uma rede de comunicação é estar ligado a um grupo, cumprir as suas regras, independentemente do papel que nele desempenham: central ou periférico.

Existe uma enorme multiplicidade de redes de comunicação que se complementam entre si e tornam a comunicação organizativa em “algo” muito complexo (Gonzalez, 2003: 115).

As redes de comunicação têm um carácter formal ou informal. Embora apresentem pontos em comum, são formas habituais de relação interpessoal e modos normais em que as mensagens passam através da organização, apesar mas de apresentar diferenças.

Estar inserido numa rede de comunicação é estar vinculado a um grupo, é participar das regras que regem o seu funcionamento, em que cada indivíduo assume um papel, (central ou periférico, protagonista ou secundário) e adopta certas atitudes comunicativas (Gonzalez, 2003: 115).

As redes de comunicação têm um carácter formal ou informal. Embora tendo pontos em comum, são formas habituais de relação interpessoal e modos normais em que as mensagens passam através da organização, mas elas também apresentam diferenças.

1.5.4. Redes formais

As redes formais de comunicação são canais de comunicação validados de forma explícita pela organização que se encontram estreitamente ligadas às suas metas e ao seu funcionamento.

Em qualquer organigrama podemos observar as linhas que representam canais formais de comunicação entre os diferentes órgãos, de modo a que qualquer membro esteja formalmente ligado aos outros nos diferentes níveis da sua hierarquia.

Configuração, centralização e modernização são os factores organizativos que introduzem alterações no sistema de comunicação.

A configuração diz respeito à forma como uma organização se associa com as características estruturais, tais como o tamanho e o número de níveis hierárquicos, e pode ser visto como a distância percorrida por uma mensagem; para cima e para baixo ou vice-versa (dimensão vertical), ou de um lado para outro (dimensão horizontal).

Já a centralização refere-se ao grau em que a autoridade, está centrada no topo de uma hierarquia. Numa organização centralizadora, só alguns têm autoridade e dispõem de capacidade para obter e controlar a informação.

A modernização está inteiramente relacionada com o grau técnico das tarefas de uma organização e tem influência decisiva, na comunicação a adoptar. É certo que se deve recorrer a bons meios de comunicação, pois a escola deve dar preferência a meios interactivos que permitam ter um *feedback* da comunicação verbal e não verbal (Gonzalez, 2003: 116).

As redes formais de comunicação, são mais específicas de determinados sectores da actividade escolar e introduzem uma qualidade que deve estar prevista e controlada (Gonzalez, 2003: 116).

1.5.5. Redes informais

As redes informais de comunicação são normas que surgem numa organização de forma natural e espontânea e reflectem as relações interpessoais vividas no seu seio. Embora existam em todas as organizações, essas que não se encontram preconizadas na estrutura organizativa, e podem adquirir maior relevância à medida que o grau de formalização da organização diminui (Gonzalez, 2003: 117).

Numa organização escolar, a comunicação informal constituiu-se sobre pressupostos diferenciados mas, em geral, consideram-se os seguintes:

- Proximidade e afinidade pessoal e profissional, entre as pessoas;
- Os rumores, e as conversas de corredor, são formas típicas de comunicação informal. São fruto da necessidade de se saber o que acontece na escola e de não ocultar o que se julga inconveniente saber por outros meios (Gonzalez, 2003: 117).

Como forma típica da comunicação informal podemos apontar as conversas de corredor ou até mesmo os rumores. Assim podemos afirmar que os elementos que constituem um determinado grupo, também ele informal, conseguem alcançar com mais rapidez uma compreensão daquilo que em geral os afecta, pois normalmente este tipo de comunicação é mais franca e sincera, tanto dentro como fora da escola. É também uma forma de se saber e conhecer o que se passa numa organização escolar e transmitir certas informações que eventualmente seriam difíceis de transmitir de outra forma.

As redes informais cumprem funções importantes que complementam a comunicação formal:

- Reflectem a qualidade da actividade, pois proporcionam um *feedback* vital para os membros da direcção e para os outros líderes. Muitas vezes associa-se a quantidade e a qualidade dos canais de comunicação informal a um sentimento de comunidade que partilham todos os membros e grupos da escola.
- Satisfazer as necessidades sociais; contribuem para a adaptação dos indivíduos e coesão social. Criam laços entre os membros do grupo, obtêm apoio

psicológico e podem inserir-se com mais facilidade no quotidiano da escola. Também diminui as diferenças entre os membros do grupo e estes expressam com maior liberdade as suas opiniões, podendo muitas vezes funcionar como “escape” perante os problemas e posturas divergentes. Preenchem um vazio na informação.

- Dão significado à actividade; quando as mensagens são transmitidas informalmente, aumenta a possibilidade de esclarecer a sua compreensão. As pessoas podem clarificar o seu significado e completar a informação, evitando distorcer a mensagem. No caso da comunicação formal sofrer distorções, a comunicação informal pode revelar-se mais profícua, pois engloba dados e informações neutras (Gonzalez, 2003: 117).

Se por um lado, as redes informais proporcionam uma comunicação expressiva, directa e agradável, por outro aumentam a possibilidade de existirem mal entendidos ou divulguem informação sem fundamento.

As redes formais ou informais apenas respondem a um propósito, comunicar, fluem directamente. É então possível diferenciar normas segundo o sentido predominante que apresentam, aspecto importante que afecta a facilidade, precisão e conteúdo da comunicação organizativa da escola (Gonzalez, 2003: 118).

1.5.6. Redes verticais

A comunicação, é um elemento fundamental na vida de uma organização. Há muitas pessoas a enviar informação e muitos a recebê-la. Esta movimenta-se como se fosse um ascensor que perpassa os diversos níveis da organização

Algumas normas da comunicação vertical podem ser vistas como instrumentos de poder e execução, que reafirmam a estrutura hierárquica e o controlo.

A comunicação descendente é aquela que é transmitida dos níveis superiores para os inferiores. Podem ser utilizados vários mecanismos de acordo com o seu conteúdo e informação. Sendo os mais comuns (Gonzales, 2003: 118, 119):

Plano de integração e acolhimento – incorporam um conjunto de actividades cuja finalidade é facilitar a integração de novos membros na organização, facultando-lhes toda a informação necessária sobre a política educativa, a sua

dinâmica, organograma e horários. Pode também incluir uma sessão de apresentação à comunidade educativa.

Documentos institucionais – Neste item incluem-se documentos escritos com informações relacionadas com os planos e critérios organizativos sobre os quais assentam a política educativa. Como exemplo podemos citar documentos cuja informação remete para metas e objectivos, valores e normas, procedimentos de decisão instruções e práticas, ordenação de tempos e espaços. Este procedimento revela-se importante não só para os novos membros que ficam com uma visão global da organização, mas também para esta, uma vez que desta forma revela explicitamente a sua filosofia de trabalho.

Descrição e orientações de trabalho – os membros de uma organização podem ter liberdade para realizar as suas tarefas, mas podem sempre surgir comunicações (orais ou escritas) com directrizes para levar a efeito determinado trabalho em concreto e ainda dar conhecimento sobre a forma como se está a desenrolar determinada tarefa e sobre outros elementos.

Notas internas – Este é o meio mais utilizado para a divulgação de ordens de trabalho, actas, tomadas de decisão, convocatórias instruções destinadas a uso interno da organização. Também são utilizadas para a divulgação periódica de notícias assuntos e opiniões de interesse geral. No entanto devem ser bem geridas de forma a potencializar o valor das suas mensagens. Os placards e mais recentemente o correio electrónico são os meios mais utilizados para fazer chegar as *notas internas* a um maior número de pessoas de forma mais rápida.

Documentos destinados ao exterior – Aqui são divulgadas as actividades que a organização desenvolveu e destinam-se a promover a imagem desta junto da comunidade. Aqui podemos incluir folhetos, documentos informativos, vídeos, entre outros.

A comunicação ascendente

Comunicação ascendente – é a comunicação que surge dos níveis inferiores para os superiores de uma organização. Este tipo de comunicação surge geralmente associado à coordenação, controlo e supervisão, e revela-se de grande utilidade para obtenção de informações sobre a organização e desempenho dos seus colaboradores. É o *feedback* que os superiores recebem acerca de si e da sua comunicação. O seu conteúdo gira em

torno das pessoas que tomam decisões sobre as políticas e práticas educativas da organização. Os seus mecanismos contêm alguma formalidade que podem variar muito. No entanto Gonzales (2003: 119) destaca os seguintes para uso dos diferentes gestores:

Caixa de sugestões – é um método simples, seguro e rápido de se “*sentir*” a organização de forma contínua sobre os mais diversos assuntos. A sua informação deve ser orientada para introduzir mudanças e melhorar a qualidade de vida de todos os elementos. As mudanças devem ocorrer de forma oportuna no seguimento da informação obtida a partir de qualquer membro.

Sondagens – A qualidade desta informação depende não só da qualidade do instrumento utilizado, mas também da sinceridade das respostas. Desta forma obtemos informações sobre os valores, atitudes e juízos que os membros de uma organização produzem sobre os mais diversos aspectos (estilos de direcção, clima que se vive na organização, condições de trabalho, práticas e procedimentos).

Indicadores de controlo – Utilizando este meio, a organização obtém informações sobre si própria, o meio ambiente, os seus elementos (recursos materiais, económicos e humanos) e pode estabelecer comparações internas e externas através de tabelas elaboradas para o efeito.

A comunicação ascendente deve ser valorizada dado que transporta informações da coordenação e de outros profissionais e fornecem elementos sobre as suas expectativas e sugestões. A presença e qualidade da liderança podem configurar-se como sérias condicionantes à comunicação ascendente. Quanto mais hierarquizada é a organização, mais difícil se torna obter uma comunicação ascendente exacta e eficaz (Gonzalez, 2003: 121).

1.5.7. Redes horizontais

A comunicação horizontal, também conhecida como “*lateral*” acontece entre membros do mesmo nível hierárquico que podem pertencer a uma ou várias organizações. Esta consiste numa troca de mensagens entre pares e desenrola-se em torno de interesses comuns, exigências técnicas, divisão do trabalho, necessidades sociais e relações interpessoais (Santos, 1993 cit. in Gonzales; 2003:121).

Normalmente é dada maior importância à comunicação vertical, mas a horizontal representa uma boa parte da comunicação que ocorre numa organização. No caso das

organizações escolares com modelos uma gestão colegial e com poucos níveis hierárquicos é comum que a comunicação horizontal prevaleça sobre a comunicação vertical, pois em modelos mais burocráticos é de esperar o inverso.

É importante lembrar que equiparamos a posição hierárquica a *poder* que pode emergir tanto na comunicação vertical como na horizontal. A mudança é uma forma de exercer poder. Pode manifestar-se como autoridade, que é formal e surge verticalmente, mas também pode manifestar-se como influência, que é informal e flui em todas as direcções e baseando-se em características pessoais (Gonzalez, 2003: 121).

1.6. Síntese

Neste capítulo centrámos a nossa atenção em contextualizar o surgimento dos agrupamentos de escolas no âmbito da política educativa portuguesa, porque nos parece pertinente do ponto de vista teórico apresentar o papel dos mesmos no sistema educativo português.

Vimos também que a comunicação se afirma como uma importante estratégia de trabalho para os agrupamentos de escolas.

A comunicação mostra-se fundamental no desenvolvimento de projectos comuns e na satisfação de necessidades pessoais. Neste contexto, os agrupamentos de escolas surgem como uma realidade propícia à integração de uma cultura comunicacional.

As redes de comunicação das organizações podem encontrar-se hoje numa grande diversidade de formas.

Capítulo 2 - Metodologia

Neste capítulo, começamos por recordar a escolha do tema do trabalho e os dilemas sentidos, apresentando posteriormente os eixos de análise. Delimitamos o objectivo do trabalho, bem como os procedimentos para recolha e tratamento dos dados.

2.1. Do propósito às questões/objectivos do estudo

Com o presente trabalho pretendemos estudar a comunicação num Agrupamento horizontal de escolas, uma vez que o nível de ensino é o mesmo, partimos do pressuposto que os interesses e constrangimentos seriam idênticos.

Como em qualquer outro tipo de organização, só faz sentido pensar num Agrupamento de escolas como organização enquanto prevalecer uma liderança e uma “*cultura comunicacional*” que permita aos seus elementos colaborar, cooperar e coordenar-se, comunicando, de forma a atingir os objectivos do Agrupamento (Sousa, 2006: 47).

Qualquer organização tem necessidade de promover uma cultura comunicacional que facilite uma comunicação desenvolvida no seu seio (comunicação interna) e desta para o exterior e do exterior para a organização (comunicação externa).

Comunicar, para Sousa (2006), é “*relacionar seres humanos e tornar alguma coisa comum entre esses seres, seja essa coisa uma informação, uma experiência, uma sensação, uma emoção, etc*”

Porque comunicamos?

Fundamentalmente para:

- Trocar e difundir informações;
- Entender os outros e sermos entendidos;
- Interagir e relacionarmo-nos com os outros;
- Nos integrarmos e participarmos em grupos, comunidades, organizações e na sociedade.

Foi com base nestes pressupostos que delimitámos o objectivo do nosso estudo:

Estudar a comunicação formal no interior do Agrupamento, analisando os fluxos de comunicação (comunicação ascendente e descendente), a estrutura da mesma (que tipo de rede organizacional é utilizada), as funções da comunicação (socialização, controlo, regulação), canais (comunicação oral ou escrita) e quem são os intervenientes.

Pretendemos assim, responder às seguintes questões:

“ Como é que as escolas do Agrupamento comunicam entre si, e sobre o que comunicam.”

Com base nesta questão elaborámos o desenho geral do trabalho.

Eixos de análise	Objectivos	Métodos
Comunicação formal	- Descrever e analisar a comunicação formal no interior do Agrupamento.	Análise documental (categorizar os documentos analisados.)
Comunicação informal	- Obter a percepção dos coordenadores de estabelecimento acerca da comunicação no interior do Agrupamento.	Entrevista semi-estruturada

Para estudarmos a comunicação formal no interior do Agrupamento, focalizamo-nos no período de tempo que decorre entre Setembro de 2008 e Março de 2009. Analisámos quem diz o quê e a quem e se há mais comunicação ascendente ou descendente e quais os objectivos da mesma.

A análise documental realizou-se em cada estabelecimento de ensino, ajustada à disponibilidade de cada coordenador, com a seguinte calendarização: Março de 2009, análise documental na escola A, Abril de 2009 análise documental na escola B, Maio de 2009 análise documental realizada na escola C, Junho de 2009 análise documental na escola D. Nos meses de Julho e Agosto de 2009, procedemos ao tratamento dos resultados obtidos.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a todos os coordenadores de estabelecimento do Agrupamento.

O facto de “*estar*” no mesmo terreno onde se desenvolvia a investigação, o ser “*parte interessada*” do Agrupamento, revelou-se como uma limitação ao estudo.

A relação de amizade que mantemos com todos os coordenadores de estabelecimento, o facto de possuímos um conhecimento empírico sobre a comunicação no Agrupamento, o facto de termos a nossa própria “imagem” da realidade, revelaram-se também como situações dilemáticas, nas quais foi preciso encontrar um ponto de equilíbrio cada vez

mais constante. Este ponto de equilíbrio permitiu-nos o distanciamento e a imparcialidade necessária para a elaboração do presente trabalho.

Uma limitação ao estudo surgiu aquando da realização das entrevistas aos coordenadores de estabelecimento, uma vez que muitas das respostas colhidas não eram - mesmo sob a garantia do anonimato, coincidentes com a opinião dos mesmos obtidas noutras situações (conversas informais).

2.2. Instrumentos e procedimentos

O estudo que aqui se apresenta apoiou-se num modelo de investigação empírica, inspirado numa metodologia mista, abarcando uma dimensão quantitativa e qualitativa. A opção por este modelo de investigação, ao qual Shulman (1986) designa por “modelo de ponte”, deve-se, por um lado, à natureza e ao objectivo deste estudo, que impunha uma abordagem descritiva e quantitativa e, por outro, à necessidade de recolha de dados das escolas associadas e de auscultar a percepções e opiniões dos seus docentes em relação ao tema em análise, o que impunha uma abordagem qualitativa.

Esta opção pareceu-nos ser a mais adequada e vantajosa para investigadores isolados, *“... dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”*(Bell, 2004: 23).

2.2.1. Análise documental

Num primeiro momento procedemos à recolha e selecção de documentos. Interessavam-nos todos os documentos que fossem reveladores da comunicação estabelecida entre o Conselho Executivo e cada estabelecimento de ensino e entre este e o Conselho Executivo.

Começámos por seleccionar, em cada unidade educativa, os documentos que nos interessavam, ou seja, apenas os que se reportavam ao período de tempo compreendido entre Setembro de 2008 e Março de 2009, por entendermos que seria um período de tempo em que teria ocorrido maior comunicação, visto abranger o início do ano lectivo e o final de dois períodos do ano lectivo.

Posteriormente, passámos à análise de conteúdo dos mesmos. Foram analisados 218 documentos provenientes de todas as escolas associadas, sendo que, 43 pertenciam à escola A, 58 à escola B, 79 à escola C e 38 à escola D.

Num segundo momento, procedemos à classificação e categorização daqueles tendo por referência o conteúdo da comunicação dos mesmos. Assim, os documentos foram categorizados e classificados da seguinte forma:

Tema: No nosso trabalho, por tema entendemos “(...) *uma afirmação acerca de um assunto*” (Holsti, 1968: 647, cit in Dinis 1997:124), ou de acordo com Bardin, como “(...) *a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.* (1988, 105, Dinis 1997: 124).

Neste aspecto foi analisada a comunicação que se reporta a cada escola *per si*:

Instalações e Equipamentos (Ins/Equ): abordámos aqui as questões directamente relacionadas com a estrutura física da escola, mobiliário e material didáctico.

Alunos (Alu): apenas foi tida em consideração a comunicação referente a alunos: transferências, procedimentos disciplinares, auxílios económicos e questões pedagógicas.

Actividades Culturais e Recreativas (Cul/Rec): aferimos a comunicação acerca das actividades desenvolvidas em cada unidade educativa no que concerne ao planeamento e execução das mesmas, atendendo à sua cultura organizacional;

Gestão de Pessoal (Pes): abordámos as questões relativas à contratação de pessoal, coordenação do pessoal docente e não docente. (Dinis, 1997: 130)

Domínio: Definição sugerida por Bardin (1988:106, Dinis, 1997: 127) “(...) *temas eixos, em redor dos quais o discurso se organiza*”. Em termos gerais reporta-se aos conteúdos de uma mensagem.

Neste item foram considerados os seguintes aspectos:

Organizacional: (Org): foram integradas neste ponto questões relacionadas com a organização do Agrupamento;

Pedagógico (Ped): integraram este ponto as questões relativas ao funcionamento e organização dos actos educativos e de aprendizagem;

Administrativo (Adm): reporta-se a questões relativas a procedimentos e actividades logísticas que suportam as restantes actividades;

Formação (For): neste ponto foram tidas em linha de conta, as questões relacionadas com a formação d pessoal docente e não docente;

Institucional (Ins): aqui abordaram-se as questões relacionadas com outras entidades;

Formato: Este aspecto referiu-se à forma assumida pela comunicação em termos da sua intencionalidade (controlo e regulação, socialização, informação);

Controlo/Regulação (Con/Reg): foi considerada a comunicação que se orienta para a realização de tarefas;

Socialização (Sic): analisámos a comunicação que se reportava à integração de novos membros (pessoal docente e não docente, alunos), e ainda que se orienta para manter um clima socioafectivo e consolidar certos valores e normas;

Informação (Inf): foi analisada a comunicação de carácter meramente informativo, acerca de um qualquer assunto;

Fluxo: Neste aspecto considerámos se a comunicação efectuada foi ascendente, descendente ou horizontal;

Comunicação Descendente (Des): foi enquadradas neste item a comunicação emitida do Conselho Executivo para as diferentes unidades educativas;

Comunicação Ascendente (Asc): foi tida em consideração a comunicação efectuada entre as unidades educativas e o Conselho Executivo;

Comunicação Horizontal (Hor): neste ponto foi considerada a comunicação efectuada entre as diferentes unidades educativas;

Função: Neste item consideramos as intenções que estão na base da comunicação;

Instrumental (I): foi contemplada a comunicação que dá orientações para a realização de tarefas, transmissão de dados e aspectos técnicos;

Expressiva (E): foi tida em consideração a comunicação está relacionada com pessoas (obtenção de reconhecimento, auto-confiança e partilha de emoções).

Num terceiro momento, efectuámos a análise de todos os documentos já categorizados para obtenção de resultados quanto à comunicação formal no interior do Agrupamento (anexo 1.2)

Para tal procedemos à elaboração de gráficos de modo a obter um “retrato” da comunicação no interior do Agrupamento.

2.2.2. Entrevista semi-estruturada

A entrevista consiste “*numa conversa intencional entre duas pessoas com o objectivo de obter informações*” (Bogdan & Bilken, 1994: 134) em primeira mão, abrir novas pistas de investigação e facultar a triangulação com as existentes. Como providencia um método interactivo e elementar para a recolha de dados (Silverman, 1994) na tentativa de “*explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer*” (Bell, 2004: 137) e de “*compreender o mundo do ponto de vista do sujeito, para revelar o significado das experiências das pessoas, para expor o seu mundo vivido*” (Steinar, 1996: 1), sendo, por isso, um dos instrumentos escolhidos para a recolha de dados descritivos. Optou-se por uma entrevista semi-estruturada ou, como a designa Judith Bell (2004: 141), “*entrevista guiada ou focalizada*” em que um conjunto de tópicos principais a serem indagados foram estabelecidos num guião sujeito a sofrer alterações, de forma que, seguindo um percurso escolhido, deu-se liberdade suficiente aos entrevistados para falar sobre os temas propostos e exprimir a sua opinião.

No decurso do estudo entrevistámos todos os Coordenadores de Estabelecimento, numa tentativa de enquadrar todas as unidades educativas.

Tentámos que as entrevistas fornecessem, fundamentalmente, indicações sobre: o grau de satisfação e a proficiência com a comunicação efectuada entre o Conselho Executivo e as unidades organizativas que compõem o Agrupamento, entre estas e aquele órgão de gestão e por sua vez entre elas, o formato e fluxo dominante.

As entrevistas foram utilizadas com o propósito de proporcionar o contacto directo com os actores, ainda, aferir do grau de satisfação dos coordenadores de estabelecimento face à comunicação existente no Agrupamento.

Para a construção do guião (Anexo 2.1.) tivemos em consideração a análise prévia dos dados obtidos através da análise dos documentos existentes em cada unidade escolar sobre a comunicação formal.

As questões apresentadas abordaram conceitos e temas que emergiram dessa análise e que necessitavam de ser confirmados através das entrevistas. As questões, embora direccionadas para aspectos específicos do estudo, - a comunicação formal no interior do no Agrupamento - foram redigidas de uma forma suficientemente aberta para permitirem a expressão das percepções individuais sobre o assunto em análise.

No presente estudo, optámos por entrevistar todos os coordenadores de estabelecimento (quatro), de modo a obter um retrato o mais fiel possível sobre a comunicação no interior do Agrupamento e também por entendermos que com este procedimento não ocorreriam perdas de informação com conteúdo relevante para o nosso trabalho, o que eventualmente poderia acontecer se apenas tivéssemos entrevistado apenas alguns coordenadores.

Para a realização da entrevista, foi elaborado um guião com questões a colocar aos entrevistados, de modo a obter as suas percepções sobre a temática em análise.

No que concerne à comunicação formal, pretendíamos obter a confirmação dos resultados obtidos na primeira parte do nosso trabalho ao passo que em relação à comunicação informal, o nosso objectivo era obter descrições sobre a mesma no interior do Agrupamento.

Pretendíamos ainda avaliar o grau de satisfação quanto à comunicação no Agrupamento.

As entrevistas decorreram durante o mês de Setembro de 2009, com uma duração aproximada de 30 minutos cada, nos estabelecimentos de ensino onde os coordenadores se encontravam à data em exercício de funções.

Dos quatro coordenadores de estabelecimento, apenas um se encontra exercer estas funções. Os restantes três apenas exercem funções docentes como titulares de turma, sendo que um se encontra colocado noutra Agrupamento.

Após a transcrição integral das entrevistas, (Anexo 2.2) procedemos à análise de conteúdo das mesmas. (Anexo 2.3.) Seguidamente, foram construídas matrizes onde se inseriram as transcrições das entrevistas, distribuídas pelos vários assuntos de análise.

Capítulo 3 – Apresentação de resultados

3.1. Campo de Estudo/Contexto do Agrupamento

O presente estudo desenvolveu-se num Agrupamento Horizontal de Escolas do 1º. Ciclo do Ensino Básico, da área Metropolitana de Lisboa, constituído por cinco estabelecimentos de educação e pertencentes a três freguesias diferentes, dos quais dois integram a educação Pré-escolar.

Digno de registo o facto de as escolas diferirem entre si quanto ao número de alunos e por conseguinte, o número de turmas e docentes aí colocados, assim como os horários de funcionamento.

Merece também referência o facto de apenas num estabelecimento de educação e ensino (E.B1 A) se oferecer um leque variado de actividades de enriquecimento curricular. Nos restantes, devido ao seu horário de funcionamento, apenas é leccionada a disciplina de Inglês o que acontece após as 18.30h.

Actualmente, à excepção de uma escola associada (E.B.1 B) o coordenador de estabelecimento é também titular de turma. No período a que se reporta o nosso estudo, a situação era inversa, pois apenas um coordenador não desempenhava, cumulativamente, as funções de professor titular de turma com as de coordenador.

3.2. Apresentação dos resultados da análise documental

O presente trabalho pretende estudar a comunicação num Agrupamento Horizontal de Escolas. Começámos por delimitar o período de tempo durante o qual iria decorrer com o objectivo de saber *“Como é que as escolas associadas comunicam entre si e o que comunicam.”*

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos. Num primeiro momento, e relativamente à comunicação formal, são referidos os resultados obtidos através da análise documental em cada estabelecimento de educação, num segundo momento são apresentados os resultados obtidos no conjunto dos quatro estabelecimentos de educação e num terceiro e último momento é apresentada uma comparação entre todas as escolas.

A comunicação formal, por escola:

Escola A

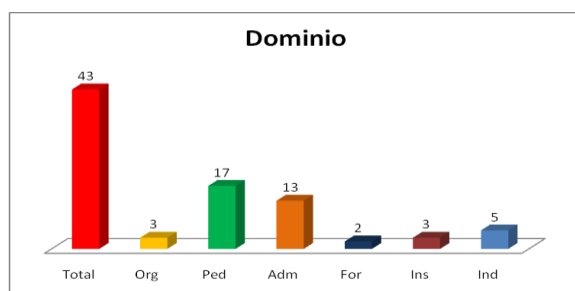


Gráfico n.º 1 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola A, respeitante à categoria **Domínio**

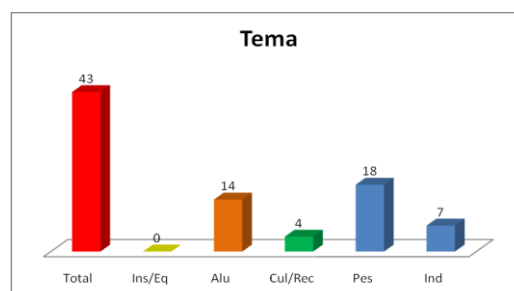


Gráfico n.º 2 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola A, respeitante à categoria **Tema**

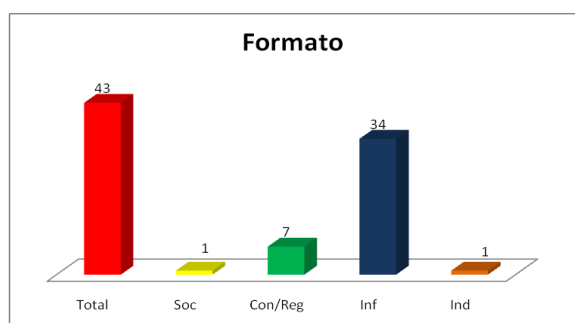


Gráfico n.º 3 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola A, respeitante à categoria **Formato**

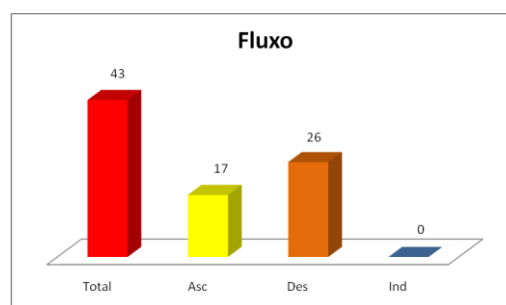


Gráfico n.º 4 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola A, respeitante à categoria **Fluxo**

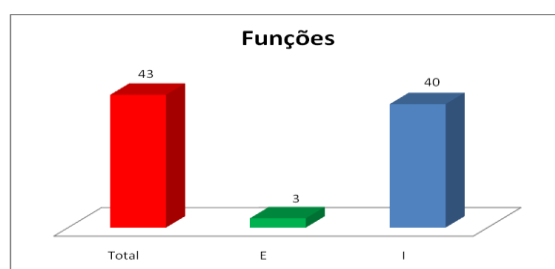


Gráfico n.º 5 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola A, respeitante à categoria **Funções**

Escola B

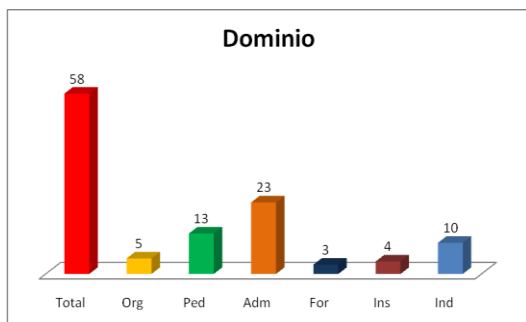


Gráfico n.º 6 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola B, respeitante à categoria **Domínio**

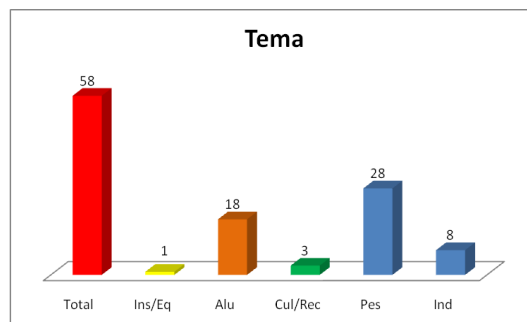


Gráfico n.º 7 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola B, respeitante à categoria **Tema**

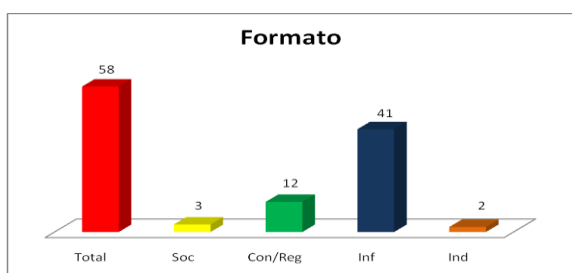


Gráfico n.º 8 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola B, respeitante à categoria **Formato**

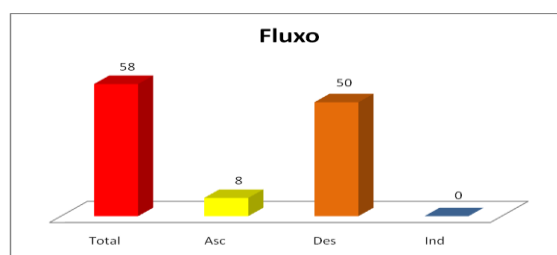


Gráfico n.º 9 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola B, respeitante à categoria **Fluxo**

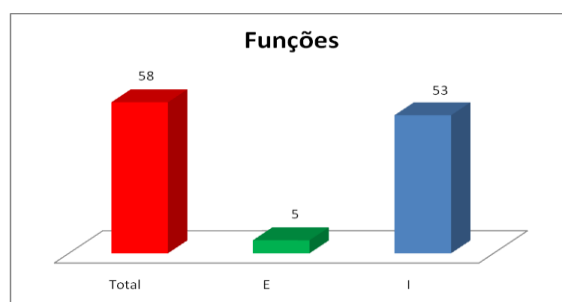


Gráfico n.º 10 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola B, respeitante à categoria **Funções**

Escola D

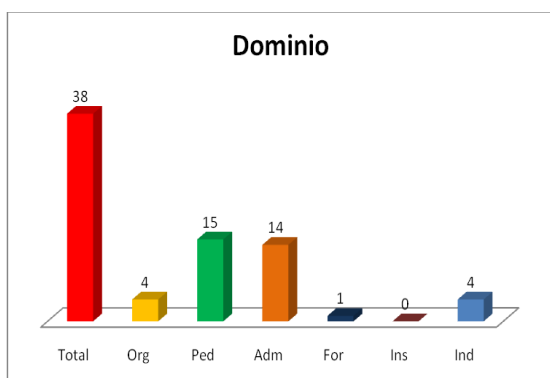


Gráfico n.º 11 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola C, respeitante à categoria **Domínio**

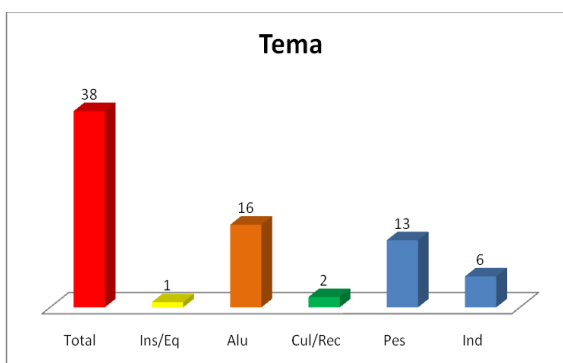


Gráfico n.º 12 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola C, respeitante à categoria **Tema**

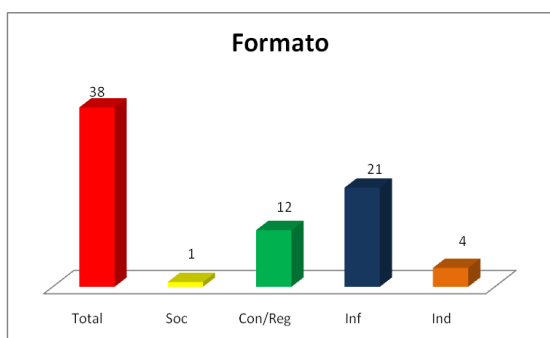


Gráfico n.º 13 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola C, respeitante à categoria **Formato**

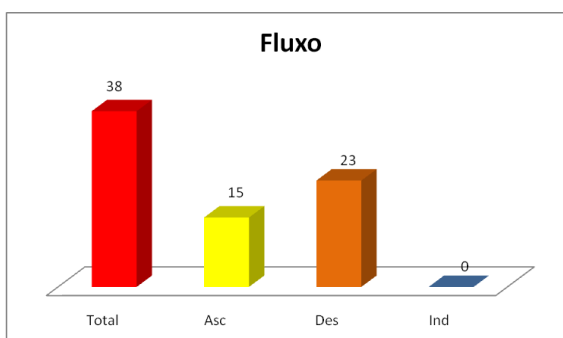


Gráfico n.º 14 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola C, respeitante à categoria **Fluxo**

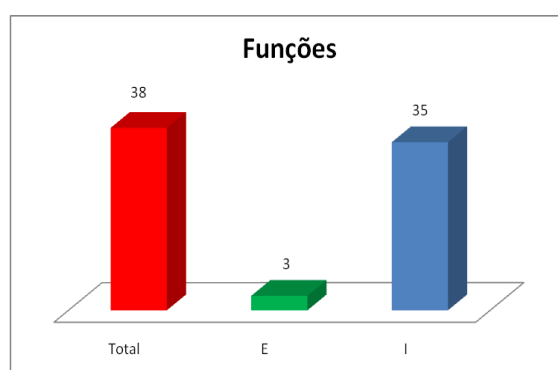


Gráfico n.º 15 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola C, respeitante à categoria **Funções**

Escola C

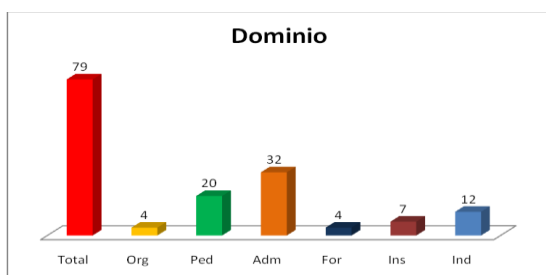


Gráfico n.º 16 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola D, respeitante à categoria **Dominio**

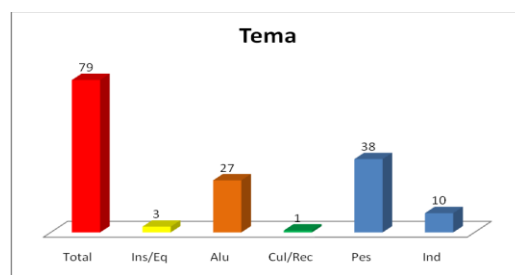


Gráfico n.º 17 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola D, respeitante à categoria **Tema**

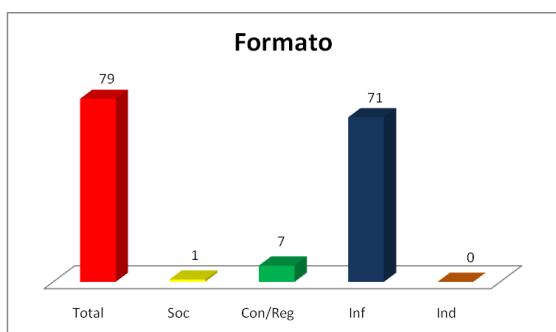


Gráfico n.º 18 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola D, respeitante à categoria **Formato**

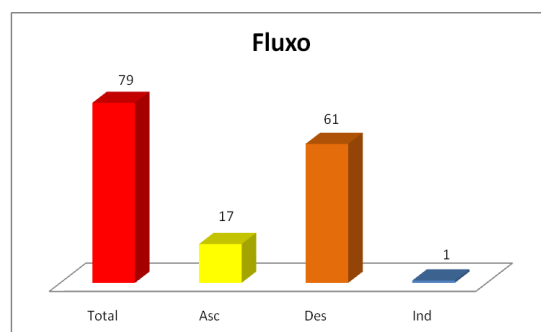


Gráfico n.º 19 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola D, respeitante à categoria **Fluxo**

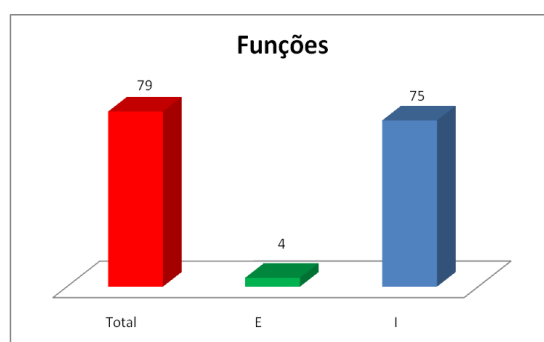


Gráfico n.º 20 – Análise da comunicação formal, escrita, arquivada na escola D, respeitante à categoria **Funções**

Ao analisarmos os resultados obtidos nas diferentes unidades educativas, podemos constatar que existem aspectos similares.

No que respeita à categoria **“Tema”** a escola A apresenta 18 documentos que remetem para a comunicação sobre gestão de pessoal, num total de 43 documentos; a escola B apresenta 28 documentos sobre gestão de pessoal num total de 38. Nesta categoria surge como excepção a escola D em que a maior parte da comunicação versa assuntos relacionados com alunos. Nesta unidade educativa foram analisados 38 documentos. A escola C apresenta 79 documentos dos quais 38 referem assuntos de gestão de pessoal.

Na categoria **“Domínio”**, na escola A, de um total de 43 documentos analisados 13 referem-se a assuntos de carácter pedagógico. Na escola B, foram analisados 58 documentos sendo que 15 remetem para assuntos pedagógicos, e 14 para assuntos administrativos. A escola C apresenta o maior número de documentos (79), 32 dos quais abordam assuntos de carácter administrativo. Na escola D foram analisados 38 documentos dos quais 15 remetem para assuntos de carácter pedagógico. Em todos os estabelecimentos predomina os assuntos de carácter administrativo.

Ao analisarmos a categoria **“Formato”**, verificamos que os documentos existentes sobre socialização são em número reduzido e que, pelo contrário, o assunto mais abordado é de cariz informativo. Na escola A dos 43 documentos analisados, 34 remetem para assuntos de carácter pedagógico e apenas 3 abordam assuntos relacionados com a socialização. Na escola B foram analisados 58 documentos dos quais 43 abordam assuntos de carácter informativo e 12 abordam assuntos de regulação e controlo. Na escola D, analisamos 38 documentos: 1 remete para o aspecto socialização e 21 abordam assuntos de carácter informativo. Por sua vez, dos 79 documentos analisados na escola C, 71 são de carácter informativo, e 1 reporta para assuntos de socialização.

Podemos concluir que em todas as unidades educativas o assunto socialização é o menos abordado e ao inverso, o mais abordado é de cariz informativo.

Em relação à categoria **“Fluxo”**, predomina em todas as escolas o fluxo descendente.

A escola A, num total 43 documentos analisados, 26 referem-se à comunicação de carácter descendente, e 17 remetem para a comunicação de carácter ascendente. Na escola B, analisámos 58 documentos dos quais 50 reportam-se à comunicação descendente e 8 à comunicação ascendente. Já na escola D, foram analisados 38

documentos e destes 23 remetem para a comunicação descendente e 15 para a comunicação ascendente. Finalmente na escola C, analisámos 79 documentos, sendo que 61 reportam-se à comunicação descendente e 17 à ascendente.

No que concerne à categoria “**Funções**”, em todas as unidades educativas domina a comunicação instrumental.

A escola que apresenta maior número de documentos sobre comunicação formal, é a escola C com 79, seguindo-se a escola B com 58 documentos, depois a escola A com 43 documentos e por fim a escola D, que apresenta 38 documentos. Para melhor se compreender estes resultados é de referir que a escola D tem 8 turmas do 1º. CEB e dois grupos de educação pré-escolar. O coordenador de estabelecimento não está dispensado de funções docentes, pelo que acumula a coordenação de estabelecimento, com as funções de titular de turma. Já a escola C tem 10 turmas do 1º. CEB e 2 grupos de educação pré-escolar, mas o coordenador de estabelecimento está dispensado de funções docentes, o que lhe permite deslocar-se à escola sede com mais frequência. A escola B é de menor dimensão do Agrupamento, mas com 2 horários distintos: o normal e o duplo. Neste estabelecimento o coordenador é, em simultâneo, titular, de turma e coordenador. A escola A tem 7 turmas, com 2 horários diferentes: o normal e o duplo. O coordenador de estabelecimento acumula as funções da coordenação com as de titular de turma. No entanto conta com a colaboração de dois professores que se encontram ali colocados com dispensa da componente lectiva.

A comunicação formal no conjunto de todas as escolas.

Apresentamos de seguida uma análise da documentação recolhida nos quatro estabelecimentos de ensino.

Foram analisados 218 documentos, correspondentes à totalidade de documentos que as escolas associadas receberam e expediram entre Setembro de 2008 e Março de 2009; 43 documentos pertenciam à escola A, 58 à escola B, 79 à escola C e 38 à escola D.

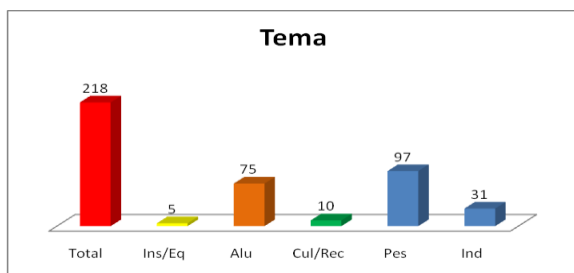


Gráfico n.º 21 – Análise da comunicação no Agrupamento quanto à categoria **Tema**

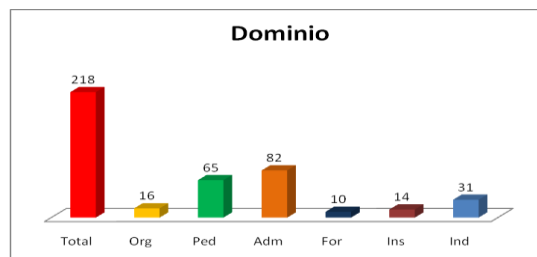


Gráfico n.º 22 – Análise da comunicação no Agrupamento na categoria **Domínio**

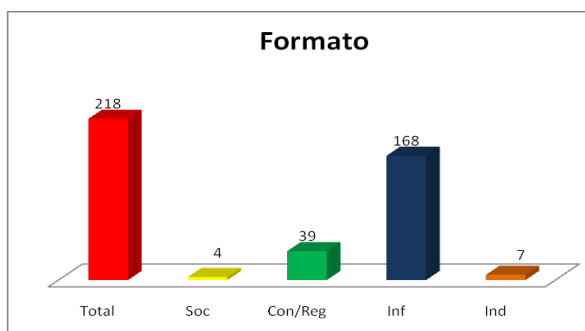


Gráfico n.º 23 – Análise da comunicação no Agrupamento na categoria **Formato**

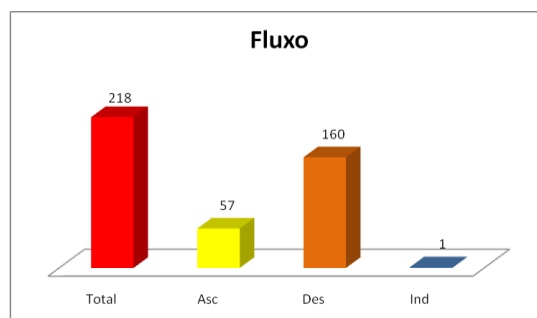


Gráfico n.º 24 – Análise da comunicação no Agrupamento na categoria **Fluxo**

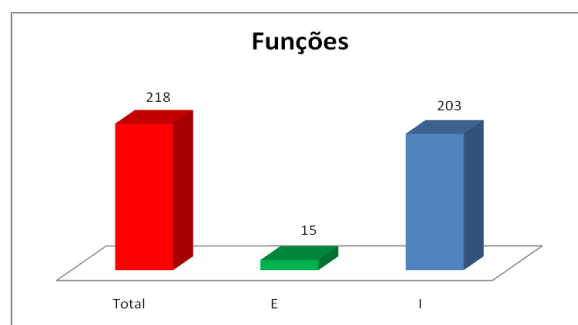


Gráfico n.º 25 – Análise da comunicação no Agrupamento na categoria Funções

Foram analisados um total de 218 documentos nas quatro unidades educativas do Agrupamento, valor que deve ser tido em consideração na análise efectuada. (Anexo 1.3.)

Na categoria **Tema**, do total dos documentos analisados, 5 remetem-nos para assuntos relacionados com Instalações e Equipamentos (...fechar zonas sujas, espaços para as

Actividades de Enriquecimento Curricular...), 75 referem-se a assuntos com os alunos (...informação sobre absentismo das alunos, realização de visitas de estudo...), 10 documentos referem-se a assuntos de carácter Cultural e Recreativo (...almoço de Natal...), 97 documentos versam assuntos sobre Pessoal (Pedidos aos docente para se deslocarem à Secretaria do Agrupamento, informação sobre acções de formação...).

No que concerne à categoria **Domínio**, 16 documentos são de cariz organizativo (pois remetem-nos para assuntos organizacionais como, por exemplo, a divulgação do calendário escolar, alteração de horários...), 65 documentos tratam de assuntos pedagógicos (informações sobre o Plano Nacional de Leitura, visitas de estudo e acções de formação...), 82 documentos referem-se a assuntos administrativos (informações sobre o programa “e-escolinhas”, calendarização do processo e avaliação de docentes...) 10 documentos estão relacionados com a formação (divulgação sobre acções de formação, divulgação sobre Workshops...), 14 documentos remetem-nos para a comunicação com outras organizações (Câmara Municipal, Juntas de Freguesia, entre outras; “O presidente da Câmara...tem a honra de convidar para estar presente... o pessoal Docente e não Docente...”).

Na categoria **Formato** obtivemos os seguintes resultados: 167 documentos são de carácter informativo, pois fornecem informações sobre os mais variados assuntos, que vão desde o leite escolar, ao programa “e-escolinhas”, às visitas de estudo, entre outros. Apenas 5 documentos remetem-nos para o campo da socialização (almoço e festa de Natal). Relacionados com o controlo e regulação foram identificados 39 documentos. Estes abordam assuntos diversos como, por exemplo, a contagem de manuais, a solicitação de autorização para alteração de horários ou para saídas da escola. É sobre assuntos informativos que encontramos mais documentos: 167. Estes abordam assuntos sobre os temas do jornal escolar, visitas de estudo, envio de horários para a plataforma *Moodle*, ou mesmo alteração do funcionamento dos serviços administrativos. Apenas 7 documentos não se encontram inseridos em nenhum destes assuntos, dada a diversidade dos temas que abordam.

Na categoria **Fluxo** 160 documentos reportam-nos para uma comunicação descendente, ou seja, do Conselho Executivo para os coordenadores de estabelecimento, documentos esses que abrangem todo o tipo de comunicação, desde convocatórias para reuniões, calendário de avaliação até acções de formação; 57 deles remetem-nos para uma comunicação descendente, dos coordenadores de estabelecimento para o Conselho

Executivo. Estes abordam assuntos relacionados com visitas de estudo nomeadamente autorizações, mudanças de horários ou outras actividades que se encontram previstas no Plano Anual de Actividades.

Na categoria **Funções**, 203 documentos, referem-se à comunicação instrumental ou seja, remetem-nos para a realização de tarefas como, por exemplo, indicam que as AAE se devem dirigir à Secretaria, informam sobre a colocação de Auxiliares de Acção Educativa, ou mesmo informar de uma saída para uma visita de estudo São 15 os documentos que nos reportam para uma comunicação de carácter expressivo: “Convidam-se todos os professores e AAE para a sessão de apresentação do Agrupamento pela direcção à equipa de ...”

Em suma e concluindo:

Na categoria **“Tema”**, dos 218 documentos analisados 74 remetem-nos para comunicação sobre alunos, incidindo essencialmente sobre informação/solicitação para visitas de estudo ou realização de actividades que constam do Plano Anual de Actividades, e como tal, já aprovadas em Conselho Pedagógico.

Na categoria **“Domínio”**, de um total de 218 documentos, encontram 82 que nos remetem para a realização de tarefas de carácter administrativo, 52 documentos abordam essencialmente visitas de estudo e actividades que constam do Plano Anual de Actividades.

Já na categoria **“Formato”** a quase totalidade dos documentos remetem-nos para uma comunicação de carácter informativo.

Nas páginas seguintes prolongamos a comparação entre as escolas.

Comparando as escolas:

Categoria Tema

	Escola A 43 doc.	Escola B 58 doc.	Escola C 79 doc.	Escola D 38 doc.
Ins/Equ	0%	2%	4%	4%
Cul/Rec	9%	5%	1%	1%
Alu	33%	31%	34%	34%
Pes	42%	48%	48%	48%
Ind	16%	14%	13%	13%

Categoria Domínio

	Escola A 43 doc.	Escola B 58 doc.	Escola C 79 doc.	Escola D 38 doc.
Org	5%	9%	4%	10%
Ped	39%	22%	1%	38%
Adm	30%	40%	34%	37%
For	5%	5%	48%	3%
Ins	7%	7%	13%	0%
Ind	12%	17%		11%

Categoria Formato

	Escola A 43 doc.	Escola B 58 doc.	Escola C 79 doc.	Escola D 38 doc.
Soc	3%	2%	1%	3%
Con/Reg	7%	21%	9%	32%
Inf	79%	74%	90%	55%
Ind	3%	3%	0%	10%

Categoria Fluxo

	Escola A 43 doc.	Escola B 58 doc.	Escola C 79 doc.	Escola D 38 doc.
Asc	40%	14%	39%	22%
Des	60%	86%	61%	77%
Ind	0%	0%	0%	0%

Categoria Funções

	Escola A 43 doc.	Escola B 58 doc.	Escola C 79 doc.	Escola D 38 doc.
E	7%	9%	5%	8%
I	93%	91%	95%	92%

Ao analisarmos os resultados obtidos nas diferentes unidades educativas, podemos constatar que existem aspectos similares.

Ao longo de toda a análise tivemos em consideração a totalidade dos documentos analisados em cada unidade educativa: na Escola A 43 documentos, escola B 58, na escola C 79 e na escola D foram analisados 38 documentos.

Na categoria Tema, na escola A, não encontramos nenhum documento que abordasse o assunto Instalações e Equipamentos. Na escola B, apenas um remete para o assunto em apreço, que consta do pedido de recipientes para selecção de materiais para reciclar. Na escola C um documento reporta para Instalações e Equipamentos, neste caso para fechar uma zona suja, na escola D 3 documentos remetem para as Instalações e Equipamentos. *“....pretende fazer a reciclagem...para tal necessitamos de 6 recipientes...” “Vimos por este meio solicitar a V^a. Ex.^a....fechar as zonas sujas...”*

Sobre o assunto Actividades Culturais/Recreativas, a escola A apresenta 4 documentos, a escola B 3, a escola C 1 e a escola D 2 documentos. Também neste ponto as escolas abordam o mesmo assunto: festa de Natal e Carnaval e ainda o almoço de Natal. *“No próximo dia...o almoço-convívio de Natal...” “É tradição no Agrupamento festejarmos com os alunos o dia de S. Martinho...”*

No assunto Pessoal, a escola A apresenta 18 documentos, a escola B 28, a escola C 38 e a escola D 13 remetendo para assuntos como por exemplo: *“Solicita-se a todos os docentes que preencham a tabela em anexo....”* *“Vimos por este meio solicitar a todos os docentes do nosso Agrupamento que se desloquem à secretaria*”.

Na categoria Domínio obtivemos os seguintes resultados:

Para assuntos de cariz organizacional, na Escola A encontramos 3 documentos, na escola B 5, na escola C 4 e na escola D 4. Embora o número de documentos não seja o mesmo em cada escola o facto é que abordam assuntos iguais, *“Solicita-se a todos os docentes que preencham a tabela em anexo....”* *“De acordo com o calendário escolar a interrupção lectiva decorre ...”*

No que diz respeito a assuntos pedagógicos, a escola A apresenta 17 documentos, a escola B 13, a escola C 20 e a escola D 15. Aqui encontramos informações sobre projectos a desenvolver em todas as escolas do Agrupamento, informações sobre actividades a realizar no âmbito do Plano Anual de Actividades ou ainda assuntos sobre as visitas de estudo, nomeadamente alteração de horário, exposições entre outros. *“Serve o presente para informar V^a. Ex^a. ...visita de estudo”* *“...cumpre-me informar na sequência do Curso de Formação em Educação Especial...”*

Em relação a assuntos de carácter Administrativo, na escola A encontramos 13 documentos, na escola B 23, na escola C 32 e na escola D 14. Aqui encontramos documentos que abordam assuntos como por exemplo: *“Junto envio folha de registo das horas para as A.A.E...”* *“No âmbito da candidatura do programa de apoio às escolas... informamos ...”* *“Venho relembrar as datas para inserção das faltas dos alunos...”*

Ainda nesta categoria, mas para assuntos relacionados com formação do pessoal docente: a escola A tem 2 documentos, a escola B 3, a escola C 4 e a escola D 1. Aqui encontramos documentos que informam sobre: *“... O Workshop destina-se a professores do 1º.Ciclo do...”*, *Divulgam-se as seguintes acções de formação...”*

Em relação aos assuntos institucionais, a escola A apresenta 3 documentos, a escola B 4, a escola C 7, e a escola D 0 (zero). É evidente a diferença significativa de números entre as escolas, mas esta diferença justifica-se devido ao facto da escolas B e C terem várias crianças institucionalizadas. *“...que as escolas podem solicitar à Educa, conforme o P.A.S.E...um reforço alimentar...”* *“Vimos por este meio informar que a menor acima referida foi acolhida...”*

A escola A apresenta 5 documentos que não nos foi possível categorizar, a escola B 10, a escola C 12 e a escola D 4.

Da análise feita podemos ainda constatar que na categoria Formato e nos assuntos relacionados com socialização a escola A apresenta 1 documento, a escola B 1, a escola C 1, a escola D 1. *“Convidam-se todos os...para a sessão de apresentação do Agrupamento...” “Na próxima 6.ª. feira vamos realizar ...o almoço convívio de Natal...”*.

Na mesma categoria, mas no que diz respeito aos assuntos informativos, são os que apresentam maior número de documentos: A escola A 34, a escola B 43, a escola C 21 e a escola D 71. Estes documentos abordam assuntos tais como: *“No âmbito do assunto referido... o calendário das provas de aferição...”*, *“Serve a presente para informar V.ª: Ex.ª: que... irão realizar uma visita de estudo...”*

Não nos foi possível categorizar 1 documento na escola A, 2 na escola B e 4 na escola D.

Na categoria Fluxo, em todas as escolas, podemos constatar que predomina a comunicação descendente: a escola A apresenta 26 documentos, a escola B 50, a escola C 61 e a escola D 23; o Conselho Executivo é sem dúvida o “grande” emissor: *“Vimos por este meio solicitar a todas as A. A. E. que se devem dirigir...” Informa-se os colegas...a exposição “Somos Crianças” foi já feita a pré-marcação...”*

A comunicação ascendente é reduzida, quando comparada com a descendente e versa quase sempre o mesmo assunto: *“Serve a presente para informar V.ª. Exa. que... irão realizar uma visita de estudo...” “Venho por este meio solicitar a V.ª. Exa. autorização para a realização de uma visita de estudo...”*

Nesta categoria apenas um documento não foi possível categorizar pois foi enviado por uma Junta de Freguesia.

Na categoria Funções, o tipo de comunicação instrumental é a predominante: A escola A apresenta 40 documentos, a escola B 53, a escola C 75 e a escola D 35. Estes documentos abordam assuntos tais como: *“No âmbito do assunto referido... o calendário das provas de aferição...”*; *“Serve a presente para informar V.ª Exa. que... irão realizar uma visita de estudo...”*

Não nos foi possível categorizar 1 documento na escola A, 2 na escola B e 4 na escola D.

Da análise documental podemos inferir que: o número de documentos que cada unidade escolar difere entre si pese embora o facto dos documentos comuns existentes em cada unidade de gestão sejam em tudo iguais.

Na presente análise, tal como nas anteriores, tivemos como referência os totais dos documentos analisados em cada estabelecimento.

Na categoria **Tema**, podemos constatar que a escola A não apresenta nenhum documento sobre o assunto “Instalações/equipamentos”, a escola B apresenta 1 documento, a escola C 3 e a escola D 1.

Para o assunto **Alunos**, podemos constatar que as escolas A, B e C apresentam um número muito próximo de documentos: a escola A 14, a escola B 18 e a escola C 16 ao passo que a escola D apresenta 27 documentos.

Em relação ao assunto **Actividades Culturais/Recreativas**, também verificamos alguma discrepância no número de documentos: a escola A apresenta 4 documentos, a escola B 3, a escola C 1 e a escola D 2.

No que concerne ao assunto **Pessoal**, a escola A apresenta 18 documentos, a escola B 28, a escola C 38 e a escola D 13 documentos.

Nas escolas A, B e C o assunto mais abordado é o que se refere a **Pessoal**, enquanto na escola D o assunto predominante está relacionado o que aos alunos diz respeito.

Na categoria **Domínio**, e no que concerne ao assunto organizacional, as escolas apresentam resultados muito idênticos: a escola A apresenta 3 documentos, a escola B 5, a escola C 4 e a escola D 4 documentos.

Nos assuntos de carácter pedagógico a escola A apresenta 17 documentos, a escola B 13, a escola C 20 e a escola D 15 e nos de carácter administrativo a escola A apresenta 13 documentos, a escola B 23, a escola C 32 e a escola D 14.

Em relação ao assunto **Formação** a escola A apresenta 2 documentos, a escola B 3, a escola C 4 e a escola D 1. Para o assunto institucional a escola A apresenta 3 documentos, a escola B 4, a escola C 7 enquanto em relação a esta temática a escola D não possui nenhum documento.

Podemos assim concluir que nesta categoria as escolas B e C apresentam um maior número de documentos para assuntos de carácter administrativo, enquanto que nas escolas A e D os assuntos mais abordados são de cariz pedagógico. Notamos, ainda, uma discrepância do número de documentos existentes respeitantes ao assunto formação.

Na categoria **Formato** e para assuntos de socialização, cada escola apresenta apenas um documento.

No assunto Controlo/Regulação, a escola A apresenta 7 documentos, a escola B 12, a escola C 7 e a escola D 17.

Constatamos ainda que para os documentos de cariz informativo são 34 na escola A, 43 na escola B, 71 na escola C e 21 na escola D. Embora os números sejam bastante diferentes nas 4 unidades educativas verificamos que o assunto informativo é o que apresenta maior número de documentos, em oposição, o assunto com menos número de documentos é a socialização.

Dos resultados obtidos para a categoria **Fluxo**, podemos inferir que a escola A apresenta 17 documentos relativos à comunicação ascendente, a escola B 8, a escola C 17 e a escola D 15. Já no que diz respeito à comunicação ascendente a escola A apresenta 26 documentos, a escola B 50 a escola C 61 e a escola D 23.

Verificamos que em todas as escolas predomina a comunicação descendente.

Na categoria **Função** a escola A apresenta 3 documentos de cariz expressivo, a escola B 5, a escola C 4 e a escola D 3. Para a categoria instrumental a escola A apresenta 40 documentos, a escola B 53, a escola C 75 e a escola D 35.

Concluimos então que, em todas as unidades educativas predomina a comunicação de carácter instrumental.

3.3. Discussão dos resultados obtidos na análise documental

Desta análise foi-nos possível concluir que na categoria “Fluxo” predomina a comunicação descendente, sendo que a ascendente, na sua totalidade, aponta para informação relativa a visitas de estudo ou à realização de actividades aprovadas no início do ano lectivo.

Para uma organização escolar funcionar bem, há que estabelecer meios e processos de comunicação apropriados para que seja possível traçar metas, planificar actividades, tomar decisões e coordenar.

Também podemos inferir que o tipo de comunicação dominante corresponde a um modelo linear: emissor – receptor, sendo que no presente caso, o emissor é responsável pela maioria da comunicação produzida.

Tendo como base a análise dos dados recolhidos no Agrupamento em questão, foi-nos possível constatar que na categoria Tema a maior parte da comunicação reporta-se para assuntos relacionados com Alunos; ou seja, actividades específicas que ocorrem no meio ou na vida dos sujeitos, com reduzida frequência.

Na categoria Domínio podemos aferir que a comunicação emanada do Conselho Executivo para os outros estabelecimentos de educação e ensino e vice-versa, é de carácter administrativo. Esta reporta-se para a realização de tarefas, onde se denota uma grande centralização, onde apenas o Conselho Executivo e os coordenadores de estabelecimento dispõem de capacidade para obter e controlar a informação.

Um sistema centralizado de comunicação, é mais eficaz quando remete para tarefas simples e claras.

Uma organização escolar, não é só uma estrutura formal, é também um conjunto de redes de interacção e fluxos de comunicação entre as diversas pessoas que a constituem. Uma das fontes de comunicação é o emissor, aquele que transmite a mensagem, a outra é o receptor, aquele que recebe e descodifica a mensagem. No Agrupamento em análise pudemos constatar que o Conselho Executivo é predominantemente o emissor, sendo os coordenadores de estabelecimento, essencialmente receptores. Quando os coordenadores de estabelecimento passam a emissores, apenas emitem informações/autorizações para a realização de visitas de estudo ou alteração de horário para a realização de outras actividades específicas de cada unidade educativa.

Assim, predomina uma comunicação descendente, generalista, de modo a aplicar-se a qualquer estabelecimento de educação e ensino. Não existe nenhum documento com carácter específico para uma unidade escolar.

Constatámos ainda que as mensagens emitidas pelo Conselho Executivo são predominantemente de cariz informativo.

A comunicação organizativa deve de ter em conta a essência dos fins a que se destina: instrumental ou expressivo. Relativamente ao primeiro aspecto a comunicação remete para a realização de tarefas, transmissão de dados, aspectos técnicos, a geração de consensos sobre métodos e tarefas. O segundo aspecto refere-se a um tipo de comunicação do tipo informativo, que se orienta para os docentes: obter auto-afirmação, reconhecimento, partilha de sentimentos, emoções, construir relações satisfatórias.

No Agrupamento onde realizámos o nosso estudo predomina o primeiro aspecto – o Instrumental - pois a comunicação efectuada remete para a realização de tarefas. Quanto ao segundo – Expressivo – constatámos que a comunicação referente a este aspecto não existe. Nenhum documento refere as relações e o reconhecimento por parte de nenhum órgão.

A comunicação pode fazer-se através de uma grande variedade de meios em função dos seus propósitos.

Para o nosso estudo escolhemos a rede de carácter formal, e devem obedecer aos seguintes princípios:

- Os canais de comunicação devem de ser bem conhecidos;
- Os canais devem chegar a cada membro da organização;
- As linhas de comunicação devem de ser directas e o mais curtas possível;
- Há que seguir por completo a rede de comunicação;
- Qualquer comunicação deve ser autenticada pela pessoa correcta ocupando uma posição que lhe confira autoridade para emitir a mensagem. (Gonzales, 2003);

No caso em estudo, apenas se podem observar algumas destas características, a saber:

- Os canais, são de facto bem conhecidos;
- A comunicação é feita entre o Conselho Executivo e os coordenadores de estabelecimento e destes com o Conselho Executivo, é portanto uma rede muito curta.

De facto quase todas as mensagens estão assinadas por alguém, mas nem todas identificam a posição hierárquica que ocupam na organização.

3.4. Síntese da análise documental

Depois de efectuada a análise documental, é possível concluir que: Na categoria **Tema** o assunto com maior evidência em todas as unidades educativas diz respeito a “*Pessoal*”. Na categoria **Domínio** temos dois assuntos que mais se evidenciam: o administrativo e o pedagógico. Na categoria **Formato** o assunto mais abordado é de cariz informativo. O **Fluxo** dominante é o descendente e a Função é a instrumental.

Desta análise foi possível obter a resposta a duas das nossas questões já anteriormente enunciadas: “Que tipo de fluxo de comunicação predomina no Agrupamento?” e “Como é que as escolas comunicam entre si e o que comunicam?”.

Em relação à primeira questão, foi possível concluir que o Fluxo dominante é descendente, que tem uma Função instrumental, tem um formato informativo e o seu Domínio visa essencialmente aspectos administrativos e pedagógicos. Em relação à segunda questão não existe comunicação formal horizontal.

Podemos, assim, concluir que em todas as escolas associadas, e na categoria Tema, o assunto dominante diz respeito a pessoal; na categoria Domínio o assunto mais abordado é de carácter administrativo, com excepção da escola A em que o assunto dominante é de carácter pedagógico; na categoria Formato o assunto mais abordado é de carácter descendente e na categoria Função domina a comunicação de carácter informativo.

No trilho dos estudos efectuados sobre redes de comunicação podemos afirmar que no Agrupamento existe uma rede de comunicação formal, correspondente ao modelo de Lasswel *Who* (quem? - emissor) | *What* (diz o quê? - mensagem) | *Where* (em que canal? – meio) *Whom* (a quem? – receptor) | *Why* (porquê? – com que efeitos) (Seco, 2007: 37), onde a comunicação é unidireccional, ou seja, do Conselho Executivo para os coordenadores de estabelecimento.

3.5. Apresentação dos resultados das entrevistas

Com base nos resultados obtidos na análise documental, iniciámos o trabalho de inquirição por entrevista mais concretamente, a realização de entrevistas semi-estruturadas a todos os coordenadores de estabelecimento do Agrupamento em estudo, com o objectivo de, por um lado, confirmar os resultados obtidos na primeira parte do

trabalho, e por outro, obter descrições sobre a comunicação informal no interior do Agrupamento, o que nos permitiu obter as seguintes descrições e análises.

3.5.1. A comunicação formal

De acordo com a informação recolhida através das entrevistas aos coordenadores de estabelecimento do Agrupamento em questão, podemos reforçar a interpretação construída ao redor dos documentos analisados acerca da comunicação formal. Assim confirmam-se os seguintes padrões de **fluxo descendente, cariz informativo e função instrumental**. (ver anexo 2.3)

O fluxo é descendente - As decisões organizacionais são tomadas pela gestão de topo, sendo posteriormente transmitidas aos coordenadores de estabelecimento (ver anexo 2.3)

“As ordens vêm sempre de cima e nós temos de as acatar.” Coordenador da escola B

“...mas tudo aquilo que nós fazemos parte sempre de cima...” Coordenador da escola C

“São formas de gestão da parte do conselho executivo” Coordenador da escola A

É de cariz informativo - A comunicação transmite informações necessárias ao planeamento, à concretização dos planos, e ao controlo de pessoas e tarefas. (ver anexo 2.3.)

“A informação que me chega por fax e correio é mais administrativa, informativa sim...” Coordenador da escola A

“... há directrizes que têm de ser específicas para aquele estabelecimento de ensino...”
Coordenador da escola B

“... somos obrigados agir de acordo com as orientações do conselho executivo”.
Coordenador da escola C

“Apenas a informação necessária, ...” Coordenador da escola D

A função é instrumental – Pretende-se que os coordenadores percebam a mensagem, que a apliquem junto dos demais. (ver anexo 2.3)

“A informação que me chega por fax e correio é mais administrativa, informativa sim...” Coordenador da escola A

“...A nós coordenadores cabe-nos acatar as decisões...” Coordenador da escola B

“ ... somos obrigados agir de acordo com as orientações do conselho executivo”. Coordenador da escola C

“Todas as orientações vinham do conselho executivo” Coordenador da escola D

3.5.2. A comunicação informal

A comunicação eficaz compreende ambos os sistemas: o formal e o informal, os quais devem ser devidamente determinados, verificados no seu funcionalismo e utilização em todo o processo de transmissão de mensagens. A informal está presente em todas as organizações, chegando algumas vezes a superar a própria rede formal. A comunicação informal envolve informações que representam linhas de poder e de actividade não oficiais nas organizações. Os actores acabam por falar casualmente com os seus colegas de trabalho sobre os mais diversos assuntos.

No Agrupamento em estudo, entre os coordenadores podemos constatar a existência de um único padrão: afinidade pessoal. (ver anexo 2.3.)

“....eu comunico com as pessoas com quem tenho mais empatia, estou mais à-vontade para falar....” Coordenador da escola A

“...entre os coordenadores com mais afinidades. No meu caso, eu sou muito amigo de um outro coordenador de estabelecimento e quando havia alguma actividade partilhada nós comunicávamos oralmente devido à confiança que havia entre nós...” Coordenador da escola B

“...e lembro-me de ter telefonado uma vez para outro colega, para realmente perguntar as percentagens...” Coordenador da escola C

“... Imagina o escritor vem à escola, como é que estás a pensar fazer, vais convidar, não vais convidar é tudo dentro destes assuntos, nada de especial...” Coordenador da escola D

Interessa-nos, portanto, saber o motivo dessa comunicação: o esclarecimento de dúvidas é fundamentalmente o motivo apontado para a existência dessa da comunicação entre os

diferentes intervenientes.

“...pontualmente para tirar alguma dúvida...mas não é formal Coordenador da escola A.

“Quando havia dúvidas que eram iguais bastava um telefonar para o conselho executivo e depois passava aos outros” ”, nem que seja para lembrar de fazer alguma coisa: requisição de material, EDUCA,...” Coordenador da escola B

“Só comunicava com as outras escolas se tinha alguma dúvida em alguma coisa, poderia eventualmente comunicar com outro colega de outra escola. ” “Lembro-me que quando foi da avaliação do pessoal não docente (...) lembro-me de ter telefonado uma vez para outro colega, para realmente perguntar as percentagens, para me certificar que realmente tinha apontado bem e pouco mais.... Não me lembro de mais nada, Coordenador da escola C

“Sempre que algum coordenador das escolas tem alguma dúvida, quer esclarecer algum assunto que não esteja totalmente esclarecido, nós contactamos...” “ Não me estou a lembrar assim de nenhum (assunto). Eles iam surgindo e nós íamos tirando dúvidas, não me estou a recordar de nenhum especificamente “ Coordenador da escola D

Outro aspecto a considerar é quando ocorria esta comunicação e quais os canais utilizados. Os coordenadores de estabelecimento encontravam-se na escola S aquando das reuniões convocadas pelo Conselho Executivo e esse era o momento em que presencialmente comunicavam uns com os outros. O telefone foi indubitavelmente o canal mais utilizado por todos os coordenadores.

“ Temos reuniões agendadas semanalmente com o Conselho Executivo... e é aí que nos encontramos e falamos”... “Esporadicamente falamos por telefone, por e-mail já temos feito uma ou outra troca de documentos “Coordenador da escola A

“Também funciona muito por e-mail, por telefone e nas reuniões que havia todas as semanas ou de quinze em quinze dias na escola sede, convocadas pelo conselho executivo. Aí recebíamos orientações de trabalho, sobre todos os assuntos e também colocávamos as nossas dúvidas. Os coordenadores nunca reuniam sozinhos”. Coordenador da escola B

“Enquanto eu fui coordenador, os coordenadores nunca reuniram sozinhos.” “Poderei falar da escola A e a minha faz a mesma visita de estudo ... telefonava... já chegou o autocarro... só neste sentido ...de dúvidas, o resto não, só directamente com a sede.” Coordenador da escola C

“...nós contactamos, ou pelo telefone, ou pessoalmente. Nós encontramos-nos periodicamente em reuniões e conversamos.” Coordenador da escola D

Por último, interessa-nos aferir as diferentes avaliações da qualidade da comunicação. A comunicação é o processo de transmitir significados de uma pessoa para outra na forma de ideias ou informação, mas cada indivíduo tem uma percepção diferente do mundo. Tal diferença influencia a forma de interpretação da informação. Os coordenadores das escolas consideram a que existem “falhas” na comunicação entre todas as escolas.

“Internamente acho que funciona bem, internamente na escola sim funciona. Em relação aos outros, eu faço os possíveis que a informação circule em termos das várias escolas. Da parte dos outros colegas já não acontece o mesmo.” Coordenador da escola A

“Há uma falha grande na comunicação entre todas as escolas.” “... entre as escolas, penso que devia de haver muito mais comunicação, tanto formal como informal.” Coordenador da escola B

“Eu acho que entre as escolas há falta de comunicação, entre as várias escolas. Entre cada escola e a escola sede penso que há uma boa comunicação.” Coordenador da escola C

“A correspondência que a escola estabeleceu com o agrupamento foi a necessária, para o tempo que se trabalhou em conjunto.” Coordenador da escola D

3.5.3. Discussão e síntese de resultados das entrevistas

Ao analisarmos a comunicação no interior do Agrupamento em estudo, foi-nos possível constatar que a mesma tem um fluxo descendente - conselho executivo → coordenadores –, com uma função instrumental, pois apenas é solicitado aos coordenadores de estabelecimento que a apliquem e divulguem junto dos demais actores, e que tem um carácter informativo, uma vez que apenas transmite informações/decisões tomadas pelo Conselho Executivo.

Aos coordenadores de escola declararam que apenas lhes compete acatar as decisões superiores. Embora assumam que nem sempre tomariam a mesma decisão, que agiriam de uma outra forma.

Embora as escolas sejam muito diferentes umas das outras (estrutura física, número de alunos e por conseguinte o número de turmas, população que a frequenta, pessoal docente e não docente), a comunicação emanada do Conselho Executivo aplica-se indiscriminadamente, a todas as organizações.

A comunicação informal ocorre pontualmente e resume-se ao esclarecimento de dúvidas.

Os coordenadores de estabelecimento raramente comunicam entre si, e quando tal acontece é com o objectivo de obter qualquer esclarecimento junto dos seus pares. Quando comunicam fazem-no mais com aqueles com quem estabeleceram alguma empatia.

Se por um lado esta situação poderá ser restritiva, no sentido em que os coordenadores de estabelecimento se apresentam como destituídos de qualquer tipo de autonomia, por outro lado, é uma situação bastante confortável para eles, uma vez que as decisões seguem uma ordem hierárquica, e como tal, não serão responsabilizados pelos resultados da aplicação dessa comunicação. Daí os coordenadores assumirem uma postura passiva, não tendo sequer a iniciativa de incrementar um sistema de comunicação entre si. Esta é a nossa convicção, depois de efectuar o presente estudo.

Os coordenadores de estabelecimento revelam ter conhecimento do “estado” da comunicação no Agrupamento, remetendo para o Conselho Executivo a responsabilidade do modo como esta se processa, assumindo-se como meros executores das orientações, sem poder de decisão. Na ausência de uma orientação superior de como organizar a comunicação recebida ou expedida, cada coordenador segue os seus próprios critérios o que, associado à especificidade de cada estabelecimento de ensino, justifica o facto de nem todos possuírem o mesmo número de documentos.

Os coordenadores dos estabelecimentos consideram que a comunicação existente com o Conselho Executivo/Escola Sede é “boa” na medida em que sentem que as suas dúvidas são devidamente esclarecidas por aquele órgão de gestão. No entanto entre os seus pares entendem que existem “falhas”, sendo muito dúbios na apresentação de aspectos de melhoria como no dizer do coordenador da escola A “*Pode-se sempre melhorar*”

A comunicação entre os coordenadores só acontece em casos pontuais de modo informal, aquando das reuniões com o Conselho Executivo ou em alternativa via telefone. Não se regista um uso generalizado do *e-mail*, quer com a escola sede, quer entre todas as escolas associadas.

Os coordenadores foram unânimes em reconhecer que a articulação entre as escolas do Agrupamento não é a desejável, à excepção do coordenador da escola D que afirma: “... *pela minha parte considero que foi suficiente...*”

Com base nesta análise, podemos inferir que a comunicação existente no Agrupamento em estudo assume uma forma mecanicista, centrada na informação e com uma função de regulação e controlo. Predomina a comunicação formal, e centralizadora, sendo o Conselho Executivo o grande produtor de comunicação. Predomina a rede vertical – comunicação descendente - onde existem os documentos institucionais que assentam em critérios organizativos e curriculares do Agrupamento, orientações de trabalho e notas internas, onde é possível encontrar textos de circunstância relativos a um determinado assunto ou uma questão pertinente. No entanto, para comunicar entre si, os coordenadores de estabelecimento utilizam as redes informais, pois existe proximidade de afinidades pessoais e profissionais.

No caso em apreço, as afinidades pessoais resultam de um conhecimento mútuo que antecede o desempenho do cargo de coordenador: professores do mesmo Agrupamento, colegas do mesmo grupo de ano, por um lado, e a proximidade profissional que resulta do facto de desempenharem as mesmas funções, por outro. Tal facto, permitia que se identificassem nas dificuldades sentidas, factor que provoca a aproximação dos coordenadores na busca de apoio nos seus pares para esclarecimento de dúvidas ou desempenho de uma actividade.

Capítulo IV - Recomendações finais

Ao estudarmos a comunicação no interior do agrupamento, pretendemos encontrar uma “resposta” para a nossa “questão problema”: “Como é que as escolas associadas comunicam entre si e o que comunicam?”

Assim, tendo em conta as conclusões do estudo e a literatura consultada sugerimos que sejam criadas as condições de forma a ser possível:

- Conceber e implementar uma rede informática de comunicação ágil a qual poderá configurar-se como um meio motivador para o envolvimento de todos os intervenientes.

Apesar de em todas as escolas estarem criadas as condições tecnológicas, (todas dispõem de ligação ADSL à Internet, sala de informática, e as coordenações possuem o número de computadores suficientes para o desempenho da sua actividade profissional) estas encontram-se ainda muito longe de uma utilização proveitosa, generalizada e sustentada. Os computadores e a Internet não são utilizados enquanto via comunicativa e colaborativa. Assim, parece-nos que a criação de uma solução informática (criação de fóruns de discussão, *chat*, utilização da Plataforma *Moodle*, mensagens instantâneas, uso generalizado do *e-mail*) para troca – formal e informal – da informação, conhecimentos, experiências e execução de projectos comuns, poderão contribuir para a ligação entre os diversos estabelecimentos rendibilizando os meios informáticos disponíveis no Agrupamento e desmaterializando, gradualmente, a informação.

- Conceber e implementar regras de trabalho, atendendo à especificidade de cada estabelecimento de educação, com o objectivo de promover e divulgar, junto dos demais, o trabalho aí desenvolvido.
- Criar junto dos coordenadores de estabelecimento, tempos comuns de reunião, para promover a partilha de experiências, fomentar a articulação entre todas as escolas associadas.
- Criar condições favoráveis ao trabalho colaborativo entre todos os coordenadores de estabelecimento, fomentando as relações pessoais e profissionais, de modo a incrementar a articulação entre todas as escolas

associadas e dentro de cada uma delas, uma vez que os Jardins de Infância raramente são mencionados.

Entendemos que o trabalho colaborativo promove a articulação entre as escolas associadas. No entanto, é necessário estar receptivo à mudança e fomentar boas práticas de partilha, utilizando os recursos disponíveis, sobretudo quando se pretende uma melhoria da comunicação, de modo a eliminar a expressão “*ir ao Agrupamento*” presente no discurso dos profissionais que nele exercem funções.

- É necessário que a gestão intermédia se disponibilize e contribua para a melhoria da comunicação do mesmo, tornando-se um agente mais activo e participativo na criação da organização escolar do Agrupamento. O “pôr em comum” pode ser entendido como elemento facilitador da comunicação. Acolher novas ideias e práticas inovadoras são um princípio de mudança que é necessário promover.
- Conceber e implementar um modelo de comunicação habilidoso, visível e disposto a passar informações-chave. Falar com outros coordenadores do Agrupamento, responder a perguntas, ouvir preocupações e transmitir as suas visões da escola.
- Os coordenadores devem desenvolver uma comunicação ascendente e estimular o diálogo. Publicações na plataforma *Moodle* com colunas de perguntas e respostas, encontros de comunicação, são alguns exemplos, dos muitos possíveis.
- Partilhar responsabilidades: Mostrar o “quadro” da escola, como ela está e para onde quer ir, especialmente em casos de mudança estratégica.
- Conceber/Implementar metodologias de trabalho colaborativo, nas quais todos se envolvam, e sintam o Agrupamento como um todo e não cada unidade *per si*, no desenvolvimento de projectos comuns considerando a diversidade das organizações.
- Incrementar/Fomentar o envolvimento de todos os profissionais na vida do Agrupamento de modo a que cada estabelecimento de educação e ensino deixe de ser uma “ilha” e passe a fazer parte integral de um todo.

- Comprometimento pessoal com directrizes organizacionais que promovam uma comunicação de excelência, considerando as necessidades de todas as partes interessadas.
- Planificar e desenvolver actividades em conjunto de modo a promover a comunicação horizontal.
- Criar um grupo de trabalho que se debruce sobre as dificuldades sentidas pelos coordenadores de estabelecimento no que concerne à comunicação.
- Promover com regularidade a divulgação de boas práticas do trabalho colaborativo existente em cada escola.
- Concretizar projectos inter-escolas de forma a que todos os coordenadores comuniquem entre si.
- Em vez de “ir ao agrupamento” haverá que falar do Agrupamento e no Agrupamento.

Um agrupamento de escolas é uma organização com órgãos próprios, com metas e objectivos bem definidos, na qual a comunicação assume um papel vital pois atravessa toda a estrutura organizacional. Assim acresce à gestão de topo a responsabilidade de conceber e implementar uma estratégia de comunicação eficaz, de forma a anular o isolamento a que muitas escolas estão sujeitas. Cabe-lhe, pois, um papel facilitador da comunicação.

Como qualquer outra organização, um agrupamento de escolas necessita de adoptar uma política de comunicação eficaz, desenvolvendo novas estratégias que lhe permitam criar uma imagem positiva e coerente. É a comunicação que faz evoluir a organização.

O sistema de comunicação de uma organização educativa exige o estabelecimento de um conjunto de redes de comunicação que envolva todos os órgãos de gestão e participantes na actividade da escola.

Para (Ramos, 1997) ao planearmos um sistema de comunicação que seja eficiente devemos ter em consideração:

- O ambiente, uma vez que o mesmo é composto por elementos cujos com desejos, preferências, atitudes, comportamentos e expectativas revelam-se heterogéneas.
- Não é possível conceber sistemas de comunicação uniformes com grupos heterogéneos.

- É necessário dispor de meios técnicos eficazes para a resolução dos problemas de comunicação tendo em conta os objectivos e os contextos em que surgem.
- Para que a comunicação seja eficiente é necessário que as mensagens sejam distintas através de meios diferenciados aos receptores.
- É fundamental estabelecer uma política de comunicação adequada, de acordo com uma planificação integrada de todas as técnicas de comunicação disponíveis.

A comunicação envolve uma série de códigos que tornam possível o estabelecimento de ideias, palavras, valores e comportamentos em comum. Assim, como em qualquer outro tipo de organização, a escola, também ela formada por pessoas, tem uma necessidade contínua de comunicação.

Como inicialmente referimos, comunicação formal é aquela que é planeada, normalmente padronizada e passível de controlo pela estrutura organizacional é, *à priori*, a forma de comunicação mais adequada, na medida em que mantém a ordem estrutural e pode evitar maiores mal-entendidos e outras disfunções, como os chamados rumores. Já comunicação informal é aquela que surge espontaneamente entre os agentes organizacionais, normalmente não é planeada nem controlável. Apesar de ser por vezes problemática, a comunicação informal jamais poderá ser eliminada do contexto organizacional, devendo ser gerida dentro das possibilidades e ferramentas existentes, e aproveitada em todo o seu potencial (Ramos, 1997: 49).

A comunicação, para ser eficaz, deve ter em consideração diversos aspectos, como cultura, nível social, contexto, meio e todas as formas de ruído existentes no processo. Uma cultura organizacional participativa favorece comunicação excelente.

Face a esta questão surgem-nos então, outras questões de dois tipos: político e cultural.

- Os agrupamentos de escolas, ao centralizar o “poder” na escola-sede podem ser entendidos como substitutos das ex-Delegações Escolares?
- A reorganização da rede escolar e a constituição dos agrupamentos de escolas veio contribuir efectivamente para que algumas escolas do 1º. Ciclos do Ensino Básico saíssem do isolamento a que estavam votadas?
- Sendo os agrupamentos uma nova organização educativa estaremos perante um novo serviço desconcentrado da administração pública?

- Estarão a gestão de topo e a gestão intermédia disponíveis para outras alterações?
- Estarão dispostos para formalmente se implicarem na construção de uma “*cultura de Agrupamento*”?
- Será necessário que cada estabelecimento de ensino coloque de parte a sua própria cultura para que possa emergir uma cultura de Agrupamento?
- Será possível, na situação em apreço, a coexistência de cinco culturas diferentes, uma de cada unidade educativa, com uma cultura de Agrupamento?
- Será pertinente para as escolas associadas desenvolver uma cultura de Agrupamento?

Estas questões poderão ser o ponto de partida para um novo estudo sobre a cultura das organizações escolares uma vez que comunicação e cultura são fundamentais na vida das mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005) – **Investigação Naturalista em Educação**, 1.^a ed. Porto, Edições Asa

BARROSO, J. (2004) – A Autonomia das escolas: uma ficção necessária, **Revista Portuguesa de Educação**, 17(2): 49-83.

BARROSO, J. (Org.) (2003) - **A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização**, 1.^a ed. Porto, Edições Asa.

BARROSO, J. (1999) - *A Escola Entre o Local e o Global: perspectivas para o século XXI*, Lisboa, Educa.

BARROSO, J. (s.d.) – **Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, Jorge Adelino, MENDES, A. Neto, VENTURA, Alexandre (2000) – **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**, Aveiro, Universidade de Aveiro.

COSTA, Jorge Adelino, MENDES, A. Neto, VENTURA, Alexandre (2002) – **Avaliação de Organizações Educativas**, Aveiro, Universidade de Aveiro.

DINIS, L. L. V. (1997) – **Presidente do Conselho Directivo o Profissional como Administrador**, Lisboa, Universidade de Lisboa, Tese de Mestrado.

EDUCAÇÃO M. (1997) – **Lei de Bases do Sistema Educativo**, Lisboa, Ministério da Educação.

FALCÃO, M. N. (2000) - **Parcerias e Poderes na Organização Escolar**, 1.^a ed. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, M. F.(2003) – **A Construção de um Agrupamento de Escola. Indução Política, Participação e Gestão**, Braga, Instituto de Educação e Psicologia Da Universidade do Minho, Tese de Mestrado

FERREIRA, S. M. C.(2004) – **A Estruturação Díptica da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização**, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Tese de Mestrado.

FORMOSINHO, J. e outros (2005) – **Administração da Educação, Lógicas burocráticas e lógicas de mediação**, 1.^a ed. Porto, Edições Asa.

GONZALEZ, M. T. (coord.) (2003) – **Organización y Gestion de Centros Escolares**, Madrid, Pearson- Prentice Hall López.

LIMA, L. C. (2004) – O Agrupamento de Escolas como novo escalão da administração desconcentrada, **Revista Portuguesa de Educação**, 17 (2): 7-47.

NOGUEIRA, C. V.(2007) – **Agrupamentos Verticais de Escolas do Concelho de Lisboa – Caracterização e Influência no Trabalho dos Gestores Escolares**, Lisboa, Universidade de Lisboa, Tese de Mestrado.

PIRES, C. A.(2001) – **A Administração e Gestão da Escola do 1.º ciclo – As comissões executivas instaladoras como objectos de estudo**, Lisboa, Universidade Aberta, Tese de Mestrado.

RAMOS, H. M. F. Pinto, (1997) - **A Comunicação Interna – Estudo de Caso no C. E. T.**, Porto, Universidade Fernando Pessoa, Monografia.

ROLDÃO, M. C. (1999) – **Gestão Curricular Fundamentos e Práticas**, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993). **El sistema de relaciones en la escuela**. In J. Gairín & A. Antúnez (coords.), **Organización Escolar: Nuevas aportaciones** (pp. 169-237). Barcelona, PPU.

SARMENTO, M. J. (2000) - **Lógicas de Acção nas Escolas**. 1.^a ed. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

SARMENTO, M. J. (2000) (Org.) – **Autonomia da escola – Políticas e práticas**, 1.^a ed. Porto, Edições Asa.

SECO, C. M. A. Fernandes (2007) - **As Tecnologias de Informação e da Comunicação ao Serviço do Agrupamento de Escolas: Contributo para Ligação e**

Coesão das Escolas Associadas, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, Tese de Mestrado.

SILVA, D. (2004) - **Lógicas de Acção em Contexto de Autonomia. Estudo sobre as representações docentes de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico**. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

SERGIOVANNI, T. J. (2004) – **Novos Caminhos para a Liderança Escolar**, 1.^a ed. Porto, Edições Asa.

SOUSA, J. (2006) - **Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media** 1.^a ed. Porto, Universidade Fernando Pessoa.

NORMATVOS CONSULTADOS

Despacho n.º 40/75 de 8 de Novembro de 1975

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, 1989

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio 1991

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho 1996

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho.1997

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio 1998

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril 1999

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto 2000

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro 2003

Despacho Conjunto n.º 13313/2003, de 8 de Julho 2003

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril 2008